

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - CPGA/UFSC
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS E GESTÃO INSTITUCIONAL

MUDANÇAS E RESISTÊNCIAS
A CONTRIBUIÇÃO DO PAIUFSC NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA
DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

DELSI FRIES DAVOK

FLORIANÓPOLIS, SC
MAIO DE 2000

DELSI FRIES DAVOK

MUDANÇAS E RESISTÊNCIAS
A CONTRIBUIÇÃO DO PAIUFSC NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA
DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Administração (Área de Concentração: Políticas e Gestão Institucional) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Administração.

ORIENTAÇÃO: PROF. DR. DILVO ILVO RISTOFF
CO-ORIENTAÇÃO: PROF. DR. MÉRICLES THADEU MORETTI


FLORIANÓPOLIS, SC

MAIO DE 2000

MUDANÇAS E RESISTÊNCIAS
A CONTRIBUIÇÃO DO PAIUFSC NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DA
AValiação INSTITUCIONAL

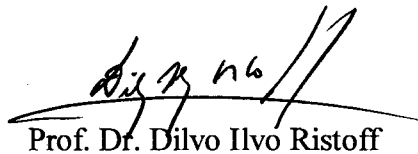
DELSI FRIES DAVOK

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Administração (Área de Concentração: Políticas e Gestão Institucional) e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

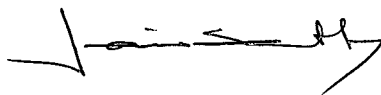

Prof. Dr. Nelson Colossi

Coordenador do CPGA/UFSC

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos Professores:


Prof. Dr. Dilvo Ilvo Ristoff

Presidente



Prof. Dr. Jair dos Santos Lapa

(Membro)


Prof. Dr. Méricles Thadeu Moretti

(Membro)

Ao meu esposo Walter, por todo amor que nos une.

*Aos meus pais Evaldo (in memoriam) e Semilda, pelo
início de tudo.*

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dilvo I. Ristoff, orientador deste trabalho, pelas valiosas contribuições e constante atenção.

Ao Professor Mércles T. Moretti, pelas observações e sugestões que enriqueceram o trabalho.

Ao Professor Nelson Colossi, coordenador do CPGA, pelo incentivo.

Aos funcionários do CPGA, pelos serviços de apoio.

À Comissão de Avaliação de Ensino (CAEn) e ao Núcleo de Processamento de Dados da UFSC, pelas informações e acesso aos dados deste estudo.

À Universidade do Contestado de Concórdia, SC, pelo apoio financeiro e pela concessão do afastamento para a realização deste estudo.

À Cleunice Horst, Elisete Pedott, Maria Gorete Brotti, Neida Palma Miollo e Vânia Techio, pela amizade e apoio constantes.

Aos colegas da Universidade do Contestado que torceram por mim.

Aos colegas de Curso, pela aprendizagem conjunta.

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	6
CAPÍTULO I	6
INTRODUÇÃO	6
1. Apresentação do tema e problema	6
2. Objetivos	6
3. Relevância teórica e prática	6
CAPÍTULO II	6
ASPECTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	6
1. Avaliação educacional	6
1.1. A avaliação educacional e a cultura da nota	6
2. A avaliação institucional	6
2.1. Conceituação	6
2.2. História	6
2.2.1. A avaliação institucional no Brasil	6
2.3. Quem, como e por quê fazer avaliação?	6
2.4. Avaliação somativa e avaliação formativa	6
2.5. O fim social da avaliação	6
2.6. A avaliação do docente	6
2.6.1. A avaliação do docente pelo discente	6
2.6.2. A auto-avaliação docente	6
3. A nova LDB e o compromisso com a avaliação	6
4. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB	6
CAPÍTULO III	6
ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	6
1. Perguntas de pesquisa	6
2. Pressuposto da pesquisa	6
3. Definição dos termos e variáveis	6
4. Design e perspectiva da pesquisa	6
5. Universo da Pesquisa	6

5.1. População e amostra	54
6. Instrumentos e coleta de dados.....	55
7. Tratamento e análise dos dados.....	56
8. As limitações do estudo	57
CAPÍTULO IV	58
A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	58
1. A história da Instituição	58
2. Projeto de Avaliação Institucional da UFSC – PAIUFSC	59
2.1. A metodologia	61
CAPÍTULO V	65
A EVOLUÇÃO DOS DADOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFSC.....	65
1. A avaliação do ensino de graduação da UFSC.....	67
1.1. A avaliação no curso de Agronomia.....	68
1.1.1. Plano de Ensino	72
1.1.2. Disciplina	74
1.1.3. Desempenho Docente	75
1.1.4. Avaliação da Aprendizagem	78
1.1.5. Desempenho do Aluno.....	79
1.1.6. Infra-estrutura.....	81
1.2. A avaliação no curso de Ciências Biológicas.....	83
1.2.1. Plano de Ensino	87
1.2.2. Disciplina	88
1.2.3. Desempenho Docente	90
1.2.4. Avaliação da Aprendizagem	92
1.2.5. Desempenho do Aluno	93
1.2.6. Infra-estrutura.....	95
1.3. A avaliação no curso de Ciências Econômicas	97
1.3.1. Plano de Ensino	100
1.3.2. Disciplina	102
1.3.3. Desempenho Docente	103
1.3.4. Avaliação da Aprendizagem	105
1.3.5. Desempenho do Aluno	106
1.3.6. Infra-estrutura.....	108
1.4. A avaliação no curso de Engenharia Elétrica.....	110
1.4.1. Plano de Ensino	114
1.4.2. Disciplina	116
1.4.3. Desempenho Docente	117
1.4.4. Avaliação da Aprendizagem	119
1.4.5. Desempenho do Aluno.....	121
1.4.6. Infra-estrutura.....	123
1.5. A avaliação no curso de Farmácia.....	125
1.5.1. Plano de Ensino	125
1.5.2. Disciplina	125
1.5.3. Desempenho Docente	125
1.5.4. Avaliação da Aprendizagem	125
1.5.5. Desempenho do Aluno.....	125

1.5.6. Infra-estrutura.....	125
1.6. A avaliação no curso de Letras.....	125 139
1.6.1. Plano de Ensino	125
1.6.2. Disciplina	125
1.6.3. Desempenho Docente	125
1.6.4. Avaliação da Aprendizagem	125
1.6.5. Desempenho do Aluno.....	125
1.6.6. Infra-estrutura.....	125
1.7. A avaliação no curso de Matemática	125
1.7.1. Plano de Ensino	125
1.7.2. Disciplina	125
1.7.3. Desempenho Docente	125
1.7.4. Avaliação da Aprendizagem	125
1.7.5. Desempenho do Aluno.....	125
1.7.6. Infra-estrutura.....	125
1.8. A avaliação no curso de Pedagogia	125
1.8.1. Plano de Ensino	125
1.8.2. Disciplina	125
1.8.3. Desempenho Docente	125
1.8.4. Avaliação da Aprendizagem	125
1.8.6. Infra-estrutura.....	125
2. Aspectos positivos e limitações verificados na avaliação dos cursos de graduação da UFSC	125
CAPÍTULO VI	125
A AVALIAÇÃO DO DOCENTE E O DESEMPENHO DOS ALUNOS	125
1. As notas dos alunos e o desempenho docente no curso de Agronomia.....	125
2. As notas dos alunos e o desempenho docente no curso de Ciências Biológicas....	125
3. As notas dos alunos e o desempenho docente no curso de Ciências Econômicas .	125
4. As notas dos alunos e o desempenho docente no curso de Engenharia Elétrica....	125
5. As notas dos alunos e o desempenho docente no curso de Farmácia.....	125
6. As notas dos alunos e o desempenho docente no curso de Letras.....	125
7. Uma comparação global.....	125
CAPÍTULO VII	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXOS.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Alunos regulares, por curso, no segundo semestre de 1998.....	55
Tabela 02 – Histórico da avaliação no curso de Agronomia – 1994-1998	68
Tabela 03 – Freqüência, por variável, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1994-1996	72
Tabela 04 – Freqüência, por variável, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1997-1998	72
Tabela 05 – Histórico da avaliação institucional no curso de Ciências Biológicas – 1994-1998.....	84
Tabela 06 – Freqüência, por variável, da AD e ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996.....	86
Tabela 07 – Freqüência, por variável, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998	86
Tabela 08 – Histórico da avaliação no curso de Ciências Econômicas – 1994-1998	97
Tabela 09 – Freqüência, por variável, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996	100
Tabela 10 – Freqüência, por variável, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998	100
Tabela 11 – Histórico da avaliação no curso de Engenharia Elétrica – 1994-1998.....	111
Tabela 12 – Freqüência, por variável, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996	113
Tabela 13 – Freqüência, por variável, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998.....	114
Tabela 14 – Histórico da avaliação no curso de Farmácia – 1994-1998.....	125
Tabela 15 – Freqüência, por variável, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996	125
Tabela 16 – Freqüência, por variável, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998	125
Tabela 17 – Histórico da avaliação no curso de Letras – 1994-1996	125
Tabela 18 – Freqüência, por variável, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996	125
Tabela 19 – Freqüência, por variável, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998	125

Tabela 20 – Histórico da avaliação no curso de Matemática – 1994-1998.....	125
Tabela 21 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996.....	125
Tabela 22 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998.....	125
Tabela 23 – Histórico da avaliação no curso de Pedagogia – 1994-1998	125
Tabela 24 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996.....	125
Tabela 25 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998.....	125
Tabela 26 – Frequência, por variável, da AD e ADD dos cursos de graduação da UFSC – 1994-1996.....	125
Tabela 27 – Frequência , por variável, da AD e da ADD dos cursos de graduação da UFSC – 1997-1998 ..	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1994-1996.....	69
Gráfico 02 – Frequência, por ano, da AD e ADD no curso de Agronomia – 1997-1998	70
Gráfico 03 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1994-1996	73
Gráfico 04 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1997-1998	73
Gráfico 05 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1994- 1996	74
Gráfico 06 – Frequência da variável Disciplina, da AD e ADD do curso de Agronomia – 1997-1998	75
Gráfico 07 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1996-1997	76
Gráfico 08 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1997-1998	77
Gráfico 09 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1994-1996	78
Gráfico 10 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1997-1998	79
Gráfico 11 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1994-1996	80
Gráfico 12 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1997-1998	80
Gráfico 13 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1994-1996	82
Gráfico 14 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1997-1998	82

Gráfico 15 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996.....	85
Gráfico 16 – Frequência, por ano, da AD e ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998	85
Gráfico 17 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996	87
Gráfico 18 – Frequência da variável Plano de Ensino da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998	88
Gráfico 19 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996	89
Gráfico 20 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998	89
Gráfico 21 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996	90
Gráfico 22 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998	91
Gráfico 23 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996	92
Gráfico 24 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998	93
Gráfico 25 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996	94
Gráfico 26 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998	94
Gráfico 27 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996	95
Gráfico 28 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998	96
Gráfico 29 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996	98
Gráfico 30 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998	99
Gráfico 31 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996.....	101
Gráfico 32 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998.....	101
Gráfico 33 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996	102
Gráfico 34 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998	103
Gráfico 35 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996.....	103

Gráfico 36 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998.....	104
Gráfico 37 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996.....	105
Gráfico 38 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998.....	106
Gráfico 39 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996.....	107
Gráfico 40 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998.....	107
Gráfico 41 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996.....	108
Gráfico 42 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998.....	109
Gráfico 43 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996.....	112
Gráfico 44 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998.....	113
Gráfico 45 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996.....	114
Gráfico 46 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998.....	115
Gráfico 47 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996.....	116
Gráfico 48 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998.....	117
Gráfico 49 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996.....	118
Gráfico 50 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998.....	119
Gráfico 51 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996.....	120
Gráfico 52 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998.....	121
Gráfico 53 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996.....	122
Gráfico 54 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998.....	123
Gráfico 55 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996.....	124

Gráfico 56 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998	124
Gráfico 57 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996	125
Gráfico 58 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998	125
Gráfico 59 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996	125
Gráfico 60 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998	125
Gráfico 61 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996	125
Gráfico 62 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998	125
Gráfico 63 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996	125
Gráfico 64 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998	125
Gráfico 65 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996	125
Gráfico 66 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998	125
Gráfico 67 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996	125
Gráfico 68 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998	125
Gráfico 69 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996	125
Gráfico 70 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998	125
Gráfico 71 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996	125
Gráfico 72 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998	125
Gráfico 73 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996	125
Gráfico 74 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998	125
Gráfico 75 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996	125
Gráfico 76 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998	125
Gráfico 77 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996	125

Gráfico 78 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998	125
Gráfico 79 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996	125
Gráfico 80 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998	125
Gráfico 81 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996	125
Gráfico 82 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998	125
Gráfico 83 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996	125
Gráfico 84 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998	125
Tabela 20 – Histórico da avaliação no curso de Matemática – 1994-1998	125
Gráfico 85 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996	125
Gráfico 86 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998	125
Gráfico 87 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996	125
Gráfico 88 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998	125
Gráfico 89 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996	125
Gráfico 90 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998	125
Gráfico 91 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996	125
Gráfico 92 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998	125
Gráfico 93 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996	125
Gráfico 94 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998	125
Gráfico 95 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996	125
Gráfico 96 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998	125
Gráfico 97 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996	125
Gráfico 98 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998	125

Gráfico 99 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996	125
Gráfico 100 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998	125
Gráfico 101 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996	125
Gráfico 102 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998	125
Gráfico 103 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996 ...	125
Gráfico 104 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998 ...	125
Gráfico 105 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996	125
Gráfico 106 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998	125
Gráfico 107 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996	125
Gráfico 108 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998	125
Gráfico 109 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996	125
Gráfico 110 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998	125
Gráfico 111 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996	125
Gráfico 112 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998	125
Gráfico 113 – Distribuição da média da frequência das notas dos alunos do curso de Agronomia – 1989-1998	125
Gráfico 114 – Distribuição da média de frequência do Desempenho Docente da ADD do curso de Agronomia – 1994-1998	125
Gráfico 115 – Distribuição da média da frequência das notas dos alunos do curso de Ciências Biológicas – 1989-1998	125
Gráfico 116 – Distribuição da média de frequência do Desempenho Docente da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1998	125
Gráfico 117 – Distribuição da média da frequência das notas dos alunos do curso de Ciências Econômicas – 1989-1998	125
Gráfico 118 – Distribuição da média de frequência do Desempenho Docente da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1998	125
Gráfico 119 – Distribuição da média da frequência das notas dos alunos do curso de Engenharia Elétrica – 1989-1998	125

Gráfico 120 – Distribuição da média de frequência do Desempenho Docente da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1998	125
Gráfico 121 – Distribuição da média da frequência das notas dos alunos do curso de Farmácia – 1989-1998	125
Gráfico 122 – Distribuição da média de frequência do Desempenho Docente da ADD do curso de Farmácia – 1994-1998	125
Gráfico 123 – Distribuição da média da frequência das notas dos alunos do curso de Letras 1989-1998	125
Gráfico 124 – Distribuição da média de frequência do Desempenho Docente da ADD do curso de Letras – 1994-1998	125
Gráfico 125 – Distribuição da média geral da frequência das notas dos alunos - 1989-1998	125
Gráfico 126 – Distribuição da média geral de frequência do Desempenho Docente da ADD – 1994-1998	125

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal verificar em que medida podem ser identificadas tendências de mudanças nos comportamentos dos grupos de professores e alunos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a partir dos indicadores definidos nos instrumentos de coleta de dados e dos dados objetivos obtidos no decorrer do processo de auto-avaliação docente (AD) e de avaliação do docente pelo discente (ADD), iniciado em 1994. Caracteriza-se, com base em seus objetivos, como estudo exploratório-descritivo-comparativo e com base nos procedimentos técnicos utilizados, como estudo de caso. Quanto à perspectiva, é longitudinal com corte transversal. A abordagem é predominantemente quantitativa. A população alvo são os cursos de graduação da UFSC, dos quais foi extraída uma amostragem não aleatória, de caráter intencional, do tipo por julgamento, sendo composta por oito cursos, um de cada área do conhecimento, conforme a classificação da CAPES. A realização do trabalho se deu envolvendo dados secundários, mediante levantamento bibliográfico, análise de documentos, pesquisa no banco de informações da AD e da ADD do período de 1994 a 1998 e pesquisas no relatório de incidência de notas das disciplinas cursadas no segundo semestre de cada ano do período de abrangência do estudo, bem como dos cinco anos anteriores, ou seja de 1989 a 1993. Abrangeu também dados primários e a produção de novas informações, que foram obtidos através dos comentários adicionais dos formulários das avaliações de professores e alunos. Os resultados da pesquisa revelam que (1) desde a implementação do processo, em 1994, não obstante uma constância nas avaliações positivas das variáveis, houve em algumas delas redução no grau expresso de satisfação de professores e alunos; (2) há uma fragilidade na cultura da avaliação da Instituição em função da falta de sensibilização da maioria dos professores e alunos, prejudicando a continuidade do processo avaliativo; (3) não correram inflação de notas e outras mudanças significativas nas notas dos alunos, após a implementação da ADD; (4) existe uma cobrança da comunidade acadêmica para que os resultados das avaliações sejam divulgados e sejam utilizados para apoiar as decisões de mudanças a fim de otimizar os aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem; (5) as diferenças dos dados da AD e da ADD, indicam que professores e alunos têm perspectivas diferentes de apreciação dos mesmos aspectos; e (6) existe a necessidade de se realizar uma re-avaliação dos projetos da AD e da ADD para garantir a legitimidade técnica e política do processo junto à comunidade universitária.

ABSTRACT

The purpose of this study is to verify to what extent it is possible to say that changes of behavior have occurred among teachers and students at the Federal University of Santa Catarina (UFSC) as a result of the evaluation process started in 1994, especially with reference to the data collected through the teacher's self-evaluation questionnaire (AD) and the questionnaire through which teachers were evaluated by their students (ADD). This is an exploratory, descriptive and comparative study which uses the technical procedures typical of cases studies. The perspective of the study is longitudinal and the sampling a transversal cross section. The approach is basically quantitative and the target population are the teachers and students of UFSC's undergraduate programs. Out of these programs an intentional sampling of eight programs was chosen, one for each field of knowledge, as established by CAPES. The study made use of secondary data, bibliographical material, document analysis, information supplied by the 1994 to 1998 AD and ADD evaluation reports, and second semester grade reports relative to the years during which the AD and ADD evaluation has been carried out and the five years prior to that, namely from 1989 through 1993. The study also considered some primary data, by making use of comments added by students and teachers on the evaluation sheets. Results indicate (1) that since its implementation in 1994, despite the general tendency of constant positive evaluation, many variables show a decrease in the degree of expressed student and teacher satisfaction; (2) that, despite the significant percentage of teachers and students taking part in the evaluation process, the existing evaluation culture is still fragile, showing that most teachers and students are not yet fully conscious of the importance of the continuity of the evaluation process; (3) that no grade inflation or any other significant grade changes have occurred as a result of the implementation of ADD with regard to students' performance in their courses; (4) that students and teachers demand that results be communicated more often and used to support decisions aimed at improving the teaching-learning process; (5) that the data generated by students and teachers reveal that both groups at times have different understandings about the same issues; and (6) that there is a need to re-evaluate the AD and ADD projects in order to assure its technical reliability and its political legitimacy within the university community.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1. Apresentação do tema e problema

As instituições de ensino superior têm dispensado muitos esforços para resolver a problemática da qualidade do ensino e em demonstrar a seus estudantes, professores, autoridades e à comunidade em geral, que vêm cumprindo com seus objetivos. Elas têm enfrentado pressões não só da comunidade externa no sentido de oferecerem serviços mais responsivos, mas também da comunidade interna, em particular dos estudantes, que, mais críticos, vêm expressando abertamente suas insatisfações. Para encontrar soluções para esses impasses elas têm encontrado na avaliação institucional um meio.

A prática da avaliação do ensino superior não é recente. No Brasil data de pelo menos quatro décadas. No decorrer desse período sofreu transformações e seus objetivos, nos diversos momentos, foram e são diferentes. No entanto, a sua função primeira foi sempre a de gerar informações a fim de tomar decisões para a melhoria da qualidade nas instituições. Conforme Sguissardi (1997) "... em toda a história da Universidade e das Instituições, os momentos cruciais de suas reformas, frustrados ou não, vêm precedidos de processos de avaliação".

Ainda que assistemática e por vezes interrompida por fatores político-institucionais ou colocada como exigência do Estado para a distribuição de recursos, a avaliação quase

sempre se realizou com o objetivo de medir eficiência e produtividade, com vistas a identificar se a universidade está respondendo para a sociedade que a criou e a sustenta. De certa forma, a avaliação das instituições de ensino superior sempre esteve vinculada a critérios de concepção neoliberal de modernização, à lógica do sistema econômico ou de mercado e, principalmente, a interesses políticos e ideológicos.

Questionam-se esses critérios de avaliação das instituições de ensino superior, ao mesmo tempo em que se tenta estabelecer princípios, parâmetros ou critérios de avaliação institucional que sejam mais críticos e responsivos à missão da universidade. Essa nova visão acadêmico-crítica da avaliação coloca em cheque as concepções da racionalidade tecnocrática, presentes na gestão universitária, difundidas pela teoria taylorista de administração e organização da produção e também integrante da Filosofia da Qualidade Total, colocada como a “tábua de salvação” para a sobrevivência das organizações de todos os tipos, em um mundo de constantes mudanças e globalizado.

Percebe-se nas universidades, de uma maneira geral, uma entropia que impede a discussão sobre a avaliação. Opiniões divergem, o que dificulta o consenso sobre, conforme coloca Vahl (apud Sguissardi, 1997, p. 55), “o quê, como, quando e a quem compete avaliar”. Trata-se, talvez, de uma desordem interna que deva ser organizada, a iniciar pela compreensão de alguns conceitos, tais como autonomia, democratização, liberdade acadêmica, avaliação e, relacionado a essa última, legitimidade, participação, integração, não-punição, compromisso, continuidade, sistematização e globalidade.

Parece também que Estado e instituições têm entendimentos diferenciados sobre essas questões. Há divergências também entre pares, o que pode ser a causa de muitas resistências ao processo avaliativo. Portanto, se existem controvérsias sobre alguns princípios, parâmetros ou critérios de avaliação institucional, o consenso entre os sujeitos envolvidos deve acontecer. Todo o consenso deve ser buscado através do debate racional, no sentido substantivo.

Uma vez havendo consenso nos aspectos divergentes, acredita-se ter sido dado um primeiro passo para a sensibilização da necessidade da avaliação, vista a partir daí como um instrumento, não para classificar, mas para fazer a análise crítica do projeto institucional e da política acadêmica, a fim de detectar gargalos e implementar soluções com vistas à missão da universidade.

O processo de avaliação, num segundo momento, deve se preocupar com o conhecimento do perfil da instituição, em todos os seus aspectos. Somente com esse conheci-

mento será possível realizar uma avaliação global da universidade. Outrossim, esse processo de autoconhecimento e de discussão no sentido de buscar consensos no processo de avaliação é essencial para se construir uma cultura de avaliação e quebrar preconceitos e tabus em relação ao tema. Essa perspectiva também deve orientar o delineamento da avaliação dos resultados dos programas de avaliação institucional das universidades, a fim de resgatar os seus efeitos sobre os processos institucionais.

Na avaliação das funções acadêmicas das universidades, a avaliação da função da docência é a que tem gerado maior discussão. Não só por ser o objeto fim, mas também por ser aquela, cujos resultados são menos tangíveis. Sem dúvida, esta não é uma tarefa fácil, pois existem uma variedade de fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, como aspectos relacionados com a disciplina, com o desempenho docente e com o desempenho do aluno. Quando se trata da avaliação do docente pelo discente, as discussões ficam ainda mais abrasivas. Apesar de fazer parte dos projetos de avaliação institucional da maioria das universidades, é a mais criticada, controvertida e evitada. Deveria, no entanto, ser tão comum quanto a avaliação do discente pelo docente.

Considerando-se a preocupação central desta proposta de estudo, ou seja, a de verificar os efeitos da avaliação do docente pelo discente nos processos de ensino-aprendizagem, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa:

Em que medida podem ser verificadas tendências de mudanças nos comportamentos dos grupos de professores e alunos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a partir dos indicadores definidos nos instrumentos de coleta de dados e dos dados objetivos obtidos no decorrer dos processos de auto-avaliação docente e de avaliação do docente pelo discente?

2. Objetivos

O objetivo do presente estudo é verificar em que medida podem ser identificadas tendências de mudanças nos comportamentos dos grupos de professores e alunos dos cur-

tos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a partir dos indicadores definidos nos instrumentos de coleta de dados e dos dados objetivos obtidos no decorrer dos processos de auto-avaliação docente e de avaliação do docente pelo discente.

Mais especificamente, o que se busca é:

- Compreender o processo de avaliação institucional da UFSC;
- Analisar os dados da auto-avaliação docente e da avaliação do docente pelo discente;
- Verificar a associação entre os dados da auto-avaliação do docente e os dados da avaliação do docente pelo discente;
- Apontar mudanças ocorridas nas notas dos alunos no decorrer do processo de avaliação do docente pelo discente;
- Identificar os índices de aprovação e reprovação escolar ocorridas no decorrer do processo de avaliação do docente pelo discente, comparando-os com os índices históricos dos cursos que compõem a amostra do estudo.

3. Relevância teórica e prática

A avaliação das instituições de ensino superior tem despertado o interesse de pesquisadores da área de políticas e planejamento universitários. Até o início dos anos 80, a literatura sobre o tema era quase restrita a autores estrangeiros. Paul Dressel (1978) e Richard Miller (1979) são autores que muito contribuíram. Abordam a avaliação como meio para subsidiar o planejamento, a tomada de decisão e a alocação de recursos para se ter instituições mais eficientes e eficazes. Nas últimas duas décadas, tendo como referência modelos de avaliação de instituições de ensino superior dos Estados Unidos e de países europeus, vários autores brasileiros têm se dedicado ao estudo do assunto, porém, as possibilidades de análise de aspectos particulares do tema ainda não se esgotaram.

Uma análise completa e crítica do conjunto das variáveis pertinentes à avaliação institucional das universidades brasileiras se faz necessária. Este estudo poderá contribuir,

em nível teórico-empírico, para o desvelamento dos efeitos da avaliação institucional no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a literatura ainda apresenta lacunas. Existem muito mais documentos com a pretensão de ensinar como fazer uma avaliação do que estudos empíricos com resultados concretos. Por outro lado, oportunizará conhecer os aspectos conceituais e teóricos que orientam a avaliação institucional e identificar aspectos da importância da avaliação institucional do ensino superior para a política e gestão institucional.

Em termos práticos, este estudo poderá fornecer subsídios aos professores, para estes poderem avaliar, de forma sistemática e contínua, a sua atuação docente no que se refere ao ensino. E, sobremaneira, detectar os pontos negativos que são inibidores da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II

ASPECTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

1. Avaliação educacional

Avaliar ou avaliação são palavras que fazem parte do cotidiano. São empregadas de forma e com significados diversos. Ferreira (1986, p. 205) define avaliação como "(1) Ato ou efeito de avaliar(se). (2) Apreciação, análise. (3) Valor determinado pelos avaliadores: a avaliação do quadro foi baixa".

Worthen (1982) coloca que, historicamente, a avaliação em educação tinha significado de "dar nota". Desta forma, a avaliação não se caracterizava como um programa para avaliar programas educacionais, com vistas a identificar dificuldades e propósitos alcançados. Era um mero instrumento de classificação. Essa concepção, porém, se modificou com o desenvolvimento das abordagens de ensino-aprendizagem. Vários teóricos têm contribuído para a construção de um conceito menos unilateral, cujo pano de fundo construiu-se a partir da consolidação de pressupostos extraídos de escritos de estudiosos do assunto.

Ao se preparar um programa de avaliação, necessita-se de quadros de referência conceituais adequados que auxiliem na determinação e na divulgação dos objetivos e do processo de avaliação. Há vários quadros de referência, dos quais o mais conhecido é proposto por Tyler.

O modelo de avaliação de Tyler é baseado nas metas e nos objetivos educacionais, que, por sua vez, consistem em produzir mudanças nos padrões de comportamento dos alunos. Afirmar que a finalidade da avaliação é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, assim como foram planejadas e desenvolvidas, produziram, efetivamente, os resultados esperados nos comportamentos dos alunos, identificando, dessa forma, os pontos fracos e os pontos fortes dos planos de ensino. Desta forma, a avaliação é importante instrumento para colher e fornecer informações ao professor e aos alunos acerca do rendimento escolar e identificar os problemas mais críticos, a fim de se tomar medidas corretivas. O autor infere que através da avaliação é possível verificar a eficiência do currículo, bem como os pontos que precisam ser melhorados (Tyler, c1949). A partir desse, novos enfoques foram propostos. Dentre os mais conhecidos estão os enfoques de Daniel L. Stufflebeam, Michael Scriven, Popham, Robert E. Stake e Gene V. Glass.

Para Stufflebeam a avaliação deve fornecer informações úteis para a tomada de decisão. Em outras palavras, entende que a avaliação não existe apenas para comprovar o valor dos programas educacionais, mas também para melhorá-los. Outrossim, vários dos princípios que norteiam as propostas dos programas de avaliação institucional das universidades podem ser localizados em seus escritos. De alguma forma, seja de forma implícita ou explícita, esses princípios podem ser lidos, em diversas abordagens de avaliação do ensino-aprendizagem, bem como em propostas de avaliação do sistema educacional como um todo, inclusive no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB (Brasil, 1994). Quais sejam:

1. *Avaliação é um julgamento de mérito.*
2. *A avaliação serve tanto para a tomada de decisões como para controle.*
3. *A avaliação suscita perguntas sobre metas, planos, procedimentos e resultados.*
4. *A avaliação para tomada de decisão pode ser assumida por uma equipe da própria instituição; já na avaliação para controle, a responsabilidade deve ficar nas mãos de avaliadores externos.*
5. *O processo avaliativo envolve a definição dos requisitos da avaliação, a obtenção de informações relevantes e o fornecimento das informações obtidas às audiências apropriadas.*
6. *A informação avaliativa deveria ser julgada por sua adequação técnica, sua utilidade e seu valor comparado a seu custo (Stufflebeam apud Worthen, 1982, p. 6).*

Já Michael Scriven, outro teórico da avaliação, concentra seu conceito de avaliação em critérios de comparabilidade. Seria, mais ou menos, estabelecer o posicionamento de cada item avaliado em relação aos seus concorrentes críticos para identificar característi-

cas de diferenças de desempenho entre eles. Parece tratar-se do estabelecimento de medidas de desempenho construídas a partir de variáveis do tipo insumo e produto das atividades educacionais. É um modelo responsivo, pois trata-se de uma avaliação independente de objetivos, com a intenção de descobrir e julgar efeitos sem considerar o que esses efeitos deveriam ser. Seu foco central é a análise crítica do objeto avaliado (Scriven apud Worthen, 1982).

Popham relaciona avaliação com apreciação, estimativa e/ou julgamento de valor. Para ele, na avaliação educacional importa "... fazer apreciações acerca do mérito dos empreendimentos educacionais"(Popham apud Worthen, 1982, p. 6). Sustenta a avaliação nos objetivos educacionais e nos efeitos das iniciativas educacionais, definidas nos objetivos ou não, considerando, assim, todos os resultados do processo de ensino. Assim como Tyler, concebe que os resultados da avaliação devem informar em que extensão as metas e os objetivos preestabelecidos foram atingidos.

Robert E. Stake entende a avaliação como um julgamento de valor. Afirma que "... é sobretudo uma questão de dizer se algo é 'bom' ou 'mau' ou dizer quão 'bom' ou 'mau' é" (Stake apud Worthen, 1982, p. 6). Percebe-se em seu pensamento, a preocupação com a comunicação e conscientização da importância do processo avaliativo, a fim de se obter a participação do maior número de pessoas. Expressa, basicamente, que quanto maior o número de julgamentos, maior confiabilidade pode-se dar aos resultados do processo. Para Stake, as informações colhidas devem esclarecer quais são as atividades e os resultados do objeto avaliado. O modelo de Stake tem muita afinidade com o modelo responsivo de Scriven.

Gene V. Glass corrobora o conceito de avaliação como julgamento de mérito ou valor. Ao mesmo tempo, aponta elementos e/ou processos que, muitas vezes, são indicados como avaliação, mas, na verdade, não podem ser assim considerados. Entre esses tem-se o orçamento, os objetivos, o controle e os testes (Glass apud Worthen, 1982).

Como pode-se verificar, os autores se complementam, de algum modo, nas opiniões sobre o que é avaliação e como ela deve ser executada. Isso permite que se combine as suas idéias em diretriz única sobre como avaliar determinado processo ou instituição. É perfeitamente viável perceber alguns componentes básicos que podem ser incluídos em qualquer avaliação.

1.1. A avaliação educacional e a cultura da nota

A teoria da avaliação educacional é fortemente influenciada pelo modelo de Ralph Tyler, conhecido como “avaliação por objetivos”. Nesse modelo, o processo de avaliação educacional, teoricamente, tem o propósito de determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelo programa do currículo e do ensino. Supõe a obtenção de evidências sobre a mudança de comportamento e o desenvolvimento da aprendizagem nos estudantes, ocorridos no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Tyler (1949, p. 99) ressalta ainda que um processo avaliativo deve contemplar dois aspectos importantes:

Em primeiro lugar, ... a avaliação deve apreciar o comportamento dos estudantes, visto ser uma mudança desse comportamento o que se busca na educação. Em segundo lugar, ... a avaliação deve envolver mais do que uma simples apreciação em qualquer momento dado, uma vez que, a fim de verificar se ocorreu mudança, é necessário fazer uma apreciação na fase inicial e outras mais tarde, para identificar as mudanças que talvez estejam se processando. ... Para obter-se uma estimativa da permanência da aprendizagem é necessário dispor ainda de um terceiro ponto de avaliação, algum tempo depois que o ensino se completou (Tyler, 1949, p. 99).

Percebe-se no modelo de Tyler um enfoque comportamentalista. Resume o ato de avaliar à verificação da mudança de comportamento ocorrida no educando no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de acordo com o previamente estabelecido nos objetivos definidos pelo professor.

Além de ter presente o enfoque acima, a literatura, em sua quase totalidade, quando fala em avaliação educacional, refere-se às técnicas e medidas utilizadas para aferir a aprendizagem do aluno. Dentre estas, as mais tradicionais são as provas, os testes e os exames. Todas com fortes características positivistas de objetividade e fins classificatórios. Essa concepção de avaliação da aprendizagem acompanha a educação em todo seu processo histórico e neste, a prática da avaliação sempre esteve separado do projeto político-pedagógico da instituição.

Demo (1995) infere que a avaliação é um processo amplo, que não pode ser reduzido apenas a técnicas, pois, além de um processo técnico, é também uma questão política. Aponta, sobremaneira, que avaliar é também refletir, planejar, estabelecer objetivos. Os critérios utilizados condicionam os resultados da avaliação, por isso, esses devem sempre

estar subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos (no projeto político-pedagógico).

A prática educacional, hoje, corteja a reflexão sobre esse enfoque, a fim de se trabalhar a avaliação da aprendizagem articulada ao processo de ensino, numa perspectiva construtivista. Luckesi (1998, p. 12) dá força a esse pensamento quando afirma que “A avaliação da aprendizagem escolar não poderia continuar a ser tratada como um elemento à parte, pois integra o processo didático de ensino-aprendizagem como um de seus elementos constitutivos”.

É necessário articular a avaliação com o projeto político-pedagógico. Não deve-se esquecer, no entanto, que o projeto político-pedagógico de qualquer instituição de ensino, está sempre permeado de valores e atitudes do segmento social dominante. Geralmente o segmento do poder interno está subordinado à ideologia do segmento externo. Os valores presentes na estrutura social geral, também não deixam de estar presentes na estrutura educacional particular. A avaliação educacional, dessa forma, é delimitada pela concepção filosófico-política vigente.

A polarização da prática da avaliação pelas provas, testes e exames levou à instituição da cultura da nota e à fragmentação do saber escolar. Todo processo avaliativo foi centrado na promoção. Alunos e professores preocupam-se demasiadamente com as normas e meios pelos quais as notas serão obtidas para a consecução da promoção no final do período letivo, em detrimento do processo de ensino-aprendizagem. Luckesi (1998, p. 18) a esse respeito coloca que “O que predomina é a nota: não importa *como* elas foram obtidas nem *por quais caminhos*. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem”.

Fleuri (1994) corrobora com o modelo de Tyler, porém questiona a obviedade da nota ser a indicação da aprendizagem do aluno, porque na prática, esta nem sempre pressupõe se o aluno realmente aprendeu. Por outro lado, também coloca dúvidas na assertiva de que a nota serve como estímulo para a aprendizagem. Antes de estímulo, a vê como fator de coerção e tensão que dificulta a aprendizagem. Uma questão importante constante nas colocações desse autor é a sua reflexão sobre “quem avalia?”. Encara esta questão com criticidade, relacionando-a com o exercício do poder no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação do conhecimento através de provas e sua expressão em notas tem gerado polêmicas no meio educacional. A nota ao ser atribuída sofre influência dos critérios e instrumentos utilizados; dos objetivos a serem avaliados, muitas vezes amplos e comple-

xos; da insegurança e tensão dos avaliados; da situação do avaliador no momento da interpretação dos resultados. Fleuri (1994, p. 85) destaca que "A nota, assim, pode acabar refletindo mais a postura, a disponibilidade, o humor ou o cansaço do professor do que aquilo que o aluno realmente expressou na avaliação".

A nota é permeada pelo poder que o professor tem sobre o processo de ensino-aprendizagem. É o professor que planeja as atividades didático-pedagógicas, estabelece os objetivos, a metodologia, os conteúdos programáticos e faz a avaliação sempre segundo seus próprios critérios. O normal é não existir a participação do aluno no planejamento do processo de ensino-aprendizagem, e isso torna o processo avaliativo, também, unilateral. Assim, tem-se como consequência uma relação professor-aluno arbitrária, cuja concentração do poder no professor se reflete nas notas. O aluno, desmotivado por não participar do processo ensino-aprendizagem na sua globalidade, estuda, de forma mecânica, mais com o intuito de obter nota e diploma do que para realmente aprender.

Fleuri (1994) coloca que, em função da nota, estabelece-se uma relação de chantagem recíproca entre professor e aluno. Enquanto o professor usa seu poder para atribuir notas e forçar o aluno a cumprir as atividades do programa, o aluno desenvolve as atividades para obter nota e ser aprovado. O resultado disso não é uma aprendizagem efetiva, mas sim a incorporação de um saber coisificado e a reprodução de relações autoritárias de poder. A relação de poder professor-aluno não se estabelece por si só. Ela é consequência da estrutura social mais ampla, à qual o sistema educacional e o professor estão subordinados. As relações na escola, que favorecem o autoritarismo, têm sua origem na ordem estrutural social mais ampla. Quem tem domínio, seja do conhecimento, seja econômico ou político, detém o poder.

A avaliação educacional, enquanto função derivada de uma estrutura social e ideologicamente determinada, pode estar a serviço da conservação ou da transformação. Historicamente, parece estar a serviço da conservação. Pois, apesar de muito se falar e discutir avaliação educacional, muito pouco tem-se avançado. O que ocorre nos sistemas educacionais é a utilização da avaliação para estabelecer controles e classificações. A utilização da avaliação educacional para incrementar oportunidades e aperfeiçoar sistemas educacionais e sociais não é uma prática muito comum. Década após década, apesar de terem surgido novos programas e propostas de avaliação, estes continuam usando as mesmas velhas técnicas que resultam nas notas para a aprovação ou reprovação do educando.

objeto educacional. É, dessa forma, um instrumento para fornecer informações para quem toma decisões.

Em geral, a maioria dos textos e autores se referem à avaliação institucional como um processo sistemático de julgamento de valor, voltado para a coleta de informações que sirvam de base para tomar decisões com vistas à melhoria da qualidade da instituição. Aquilar e Ander-Egg (1994, p. 31) apresentam um conceito de avaliação bastante abrangente, do qual pode-se extrair o pensamento de vários autores que atualmente pesquisam o tema.

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovados a extensão e o grau em que se deram as conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisão racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) (Brasil, 1994, p. 12) entende que a avaliação institucional é um processo que "...deve contribuir para revelar, preservar e estimular a pluralidade constitutiva da instituição acadêmica. Enquanto processo de atribuição de valor, a avaliação supõe exame apurado de uma dada realidade, a partir de parâmetros de julgamento derivados dos objetivos, que orientam a constituição, desenvolvimento ou produto das ações dessa mesma realidade". Nessa perspectiva, a avaliação institucional é um processo de contínuo aperfeiçoamento da IES, tanto em seu desempenho acadêmico quanto em seu compromisso com a sociedade. Ao mesmo tempo, essa concepção de avaliação revela um caráter acadêmico, com função formativa.

Dressel define-a como uma "... coleta de dados e interpretação, de maneira sistemática e formal de informação relevante a qual serve de base para julgamento racional em situação de decisão".

Belloni (1998, p. 40) conceitua "... avaliação institucional como um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição em face de sua missão científica e social".

Da mesma forma, os programas de avaliação institucional também não fogem à regra, quando estes fazem uso da nota para fins de classificação dos recursos físicos e humanos das universidades. É necessário colocar mais criticidade e criatividade coletiva no processo avaliativo. Critérios e procedimentos devem ser discutidos em grupo (gestores da educação, professores e alunos), para que se possa, efetivamente, evitar que a atribuição da nota no processo avaliativo favoreça o autoritarismo. Deste modo é possível construir programas formativos, desatrelados de qualquer tipo de premiação ou punição.

2. A avaliação institucional

2.1. Conceituação

Para melhor compreensão da matéria é conveniente que se identifique a diferença entre avaliação educacional e avaliação institucional, apesar de se identificar na literatura que grande parte das proposições voltadas para a primeira são também adequadas às necessidades da segunda.

A avaliação educacional, conforme já referenciado no item anterior, originalmente se refere à avaliação da aprendizagem dos alunos e à avaliação de currículos e programas de ensino-aprendizagem. A avaliação institucional, por sua vez, é um processo mais amplo. Trata-se da avaliação de instituições e/ou políticas, sistemas e projetos institucionais, na sua globalidade. Na medida que as discussões e os estudos em torno do tema foram evoluindo, percebe-se, claramente, a transposição dos conceitos da avaliação educacional para a avaliação institucional. Os princípios norteadores são basicamente os mesmos, ressaltando-se a amplitude da última. Hoje, porém, os conceitos da avaliação educacional têm sido ampliados, percebendo-se uma mudança de enfoque. A literatura mais recente mostra que a avaliação educacional não é mais entendida apenas como a avaliação da aprendizagem. É mais do que isso. Trata-se, sem dúvida, da avaliação institucional da educação em todos os seus aspectos. Para Madaus, Scriven e Stufflebeam (1983) é um estudo concebido e conduzido para auxiliar o público a julgar e aperfeiçoar o valor de algum

Para Bielschowski (1996, p. 29) "Numa visão contemporânea, a avaliação é entendida, tanto como julgamento do valor de um programa numa Instituição ou num indivíduo, como do próprio processo pelo qual esse juízo é formulado".

Santos Filho (1995, p. 3) referindo-se à avaliação do ensino superior, concebe que "o tema da avaliação universitária pressupõe o aprofundamento da questão preliminar relativa à essência ou natureza da universidade como uma idéia e como uma organização concreta".

Balzan e Dias Sobrinho (1995, p. 9) dizem que avaliação institucional é "... um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões".

Outro conceito de avaliação institucional que merece ser colocado é o de Saul (1988, p. 12). Para ela, avaliação institucional da universidade é aquela que

... questiona a relevância da produção universitária numa perspectiva que se opõe a propósitos tecnoburocráticos e autoritários. Visa a engajar os agentes da ação educativa, na Universidade, num processo de autocrítica e de transformação, comprometendo-os com o delineamento e com a execução de um projeto de Universidade onde a participação garanta o envolvimento daqueles que vivem o cotidiano da universidade, na sua construção e/ou reconstrução.

A citação sugere uma análise valorativa da universidade na perspectiva de cada um dos seus membros. Através da discussão do grupo, observa que é possível a revisão e construção de novas políticas acadêmicas e administrativas. Ou seja, na medida em que se socializam os problemas e também as alternativas encontradas para a solução desses, os grupos que fazem o dia-a-dia da universidade podem articular-se por condições de ensino, pesquisa e extensão de melhor qualidade. Podem, sobremaneira, decidir o que querem e assumir o destino de seus cursos e setores.

Em cada uma das citações acima são encontrados argumentos atestando a importância da avaliação. Todos os autores referenciados sublinham a idéia que avaliação institucional é um retrato contínuo da universidade, imprescindível para definir parâmetros e caminhos de gestão, desvelar habilidades e esforços bem sucedidos no ensino, pesquisa e extensão e, também, identificar as falhas dos processos a fim de se tomar ações corretivas.

Portanto, a avaliação institucional não deve ser vista apenas como um processo verificador de números no âmbito da gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão. Deve ser

um processo de retroalimentação e de aprendizagem, que ajude a instituição a evitar erros e a fazer melhor.

2.2. História

Embora ainda de pouca tradição no Brasil, a avaliação institucional das universidades tem antecedentes. Universidades dos Estados Unidos, Europa e Canadá já têm tradição e reconhecimento em processos avaliativos. Na América Latina também existem exemplos a serem considerados. Diferentes trajetórias deram origem aos processos de avaliação institucional das universidades nos diversos países, porém, o objetivo principal de todos sempre foi e continua sendo o de promover a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Os Estados Unidos é um país que tem experiência bem consolidada em avaliação do ensino superior, sem nenhuma participação e/ou exigência do Estado. Lá, a avaliação do ensino superior foi uma iniciativa das próprias universidades, ainda no início do século XX, em função da preocupação com a qualidade da formação profissional. No início dos anos vinte surge o método de avaliação pelos pares (*peer review*) e o sistema de credenciamento por programas (*specialized accreditation boards*). A avaliação e o credenciamento de instituições de ensino superior estenderam-se a todos os estabelecimentos do país através de associações das faculdades profissionais e das universidades. Essas associações são regionais, porém autônomas e independentes e desenvolvem a avaliação de forma interativa e cooperativa para preservar critérios e uma linguagem comum.

Recentemente o governo federal americano e os governos estaduais têm demonstrado maior interesse na avaliação das instituições de ensino superior. O governo vê na avaliação institucional das universidades uma ferramenta para colher informações para a tomada de decisão para a distribuição de recursos financeiros às instituições e aos estudantes. O sistema americano de avaliação institucional, hoje, está baseado na supervisão do Estado, no credenciamento pelas associações regionais e nas iniciativas institucionais de avaliação e planejamento.

O sistema parece ser construído com base na premissa de que, a avaliação, antes de interessar à sociedade e ao governo, é útil e necessária a cada setor, cada curso e a cada membro da comunidade universitária. Isso é transparente porque a avaliação das institui-

ções inicia-se com um processo de auto-avaliação para identificar pontos fortes e pontos fracos e providenciar as mudanças para as melhorias necessárias, antes mesmo de submeterem-se à avaliação das associações regionais.

Na Europa, a avaliação institucional das instituições de ensino superior encontra-se em diferentes estágios nos diversos países. Os primeiros sistemas nacionais de avaliação foram implementados na França, Países Baixos, Reino Unido e Dinamarca em meados da década de 80 e início da década de 90. A unificação dos países, através da União Europeia, tem incentivado sistemas de avaliação das instituições em todos os países membros. Quase todos têm sistemas nacionais e noutros, como é o caso da Alemanha, alguns estados adotam sistemas próprios.

Apesar de se encontrarem em estágios diferentes de avanço, os sistemas europeus têm algumas características comuns. Convergem com a importância da auto-avaliação, considerando-se a missão, objetivos e outras particularidades de cada IES, para a identificação dos seus pontos fortes e fracos. A avaliação externa é outro aspecto presente em quase todos os sistemas. Esta é, geralmente, realizada por uma comissão de pares da comunidade acadêmica, juntamente com representantes de entidades profissionais. Além de entrevistas com dirigentes e professores, a comissão de avaliação externa utiliza-se dos dados da auto-avaliação da instituição.

O uso de indicadores gerais de desempenho também é peculiar dos sistemas europeus de avaliação. Ainda que existam diferenças entre os processos de cada país, o uso de indicadores é referencial básico para a auto-avaliação institucional, cujos dados são usados para a comparabilidade entre as instituições e países. Os resultados são tornados públicos, porém, sem o objetivo de estabelecer *rankings* entre instituições e países. Os resultados podem, no entanto, servir de parâmetro para a definição de políticas, normas e regulamentos educacionais, bem como, para a alocação e distribuição de recursos governamentais para as instituições.

A avaliação institucional do ensino superior canadense, assim como o americano, tem pouca influência do governo federal. Somente a Associação das Universidades e Colégios do Canadá promove uma avaliação das instituições que desejam a ela associar-se. A nível provincial, porém, o sistema de avaliação institucional do ensino superior tem maior periodicidade. As IES, particularmente, definem os seus sistemas de avaliação para garantir a excelência de seus programas educacionais.

Parece, no entanto, que um aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação ainda se faz necessário. O governo, certamente necessita de informações para aperfeiçoar as políticas educacionais e realizar uma adequada avaliação das instituições e da gestão que estas fazem dos recursos que recebem do Estado.

Na América Latina, países como a Argentina, Chile e México, têm implantado, nos últimos anos, sistemas de avaliação das instituições de ensino superior. Conforme relatam Sousa e Sousa (1998), a avaliação institucional tem forte influência das reformas por que passaram os sistemas educacionais e da entrada do sistema privado no ensino superior nesses países. Na medida que o ensino superior na iniciativa privada foi se expandindo, os governos passaram a ter preocupação com a garantia da qualidade do ensino oferecido.

A nova Lei da Educação Superior da Argentina, aprovada em 1995, determina a criação de uma Comissão Nacional de Avaliação e Credenciamento Universitário (CONEAU), sob a jurisdição do Ministério da Cultura e Educação, com a incumbência de avaliar as instituições, cursos de graduação e programas de pós-graduação, bem como criar novas instituições.

A metodologia usada pela CONEAU compreende duas fases distintas: a auto-avaliação e a avaliação externa. Ambas se realizam a partir da avaliação dos processos internos de cada instituição em relação aos seus objetivos, expressos nos seus respectivos estatutos, projetos institucionais e planos de desenvolvimento.

No Chile, o sistema de avaliação do ensino superior atualmente em vigor, foi estabelecido em 1990, com a aprovação da Lei Orgânica Constitucional da educação, que estabelece o Conselho Superior de Educação. Ao Conselho Superior de Educação é outorgada a responsabilidade da acreditação de novas instituições de ensino superior e a avaliação anual e periódica das condições de funcionamento das universidades.

Apesar de a participação na avaliação ser de livre adesão, o Estado favorece, na distribuição dos recursos financeiros, aquelas instituições que participam do processo avaliativo. Conforme Brunner (1993), a avaliação das instituições de ensino superior do Chile prevê a auto-avaliação anual e a avaliação externa *in loco*, realizada por pares em intervalos de cinco anos. Para as instituições, os dados poderão servir à melhoria da qualidade acadêmica e ao Estado para orientar a distribuição de recursos.

A avaliação do ensino superior no México nasceu a partir de ações de planejamento da educação, no final da década de 80 e, até hoje, os processos de avaliação são entendidos como imprescindíveis às ações de planejamento institucional. A Comissão Nacional de

Avaliação da Educação Superior (CONAEVA), instituída em 1989, constituída por representantes do governo e das universidades, elaborou, em 1990, um documento propondo um sistema de avaliação institucional.

O documento elaborado propunha a avaliação em três etapas: a auto-avaliação, a avaliação interinstitucional e a avaliação global. Leite (1997, p. 14) faz uma reflexão acerca do documento e infere que o mesmo "... reconhece a diversificação das instituições e a diversidade da 'vocação' dessas instituições", dando, dessa forma, liberdade às instituições de definir os seus próprios parâmetros de avaliação. A auto-avaliação é conduzida pelos próprios responsáveis pelos programas/departamentos e, concomitantemente, por uma comissão da própria instituição. A avaliação interinstitucional é conduzida por comitês de pares externos à instituição.

2.2.1. A avaliação institucional no Brasil

No sistema do ensino superior brasileiro um contato mais estreito com a avaliação iniciou-se na década de 70, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu a avaliação da pós-graduação, através de relatórios anuais, credenciamento e credenciamento de cursos com visitas *in loco* e avaliação por pares. Também os pesquisadores e a pesquisa produzida nas universidades passam a receber avaliação periódica através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e outras instituições congêneres.

Ainda no final da década de 70, algumas tentativas de avaliação institucional iniciaram-se em algumas universidades. A UNICAMP e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte foram algumas das precursoras. Por essas experiências e em função das normais tensões existentes entre Estado e universidades, o debate da questão ficou mais intenso a nível de instituições, o que levou a Associação Nacional de Docentes (ANDES), em 1982, propor a avaliação institucional. Respondendo a essa reivindicação e em função da preocupação que nasceu em relação à qualidade do ensino superior, em 1983, a CAPES instituiu o Projeto de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Concomitante a isso, e adotando como referência o modelo da CAPES de avaliação da pós-graduação, a Secretaria

ria de Educação Superior (SESu) começa a elaborar uma sistemática de avaliação e acompanhamento dos cursos de graduação, instituída no final de 1984.

Ao final de 1985, a Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior entregou ao Ministério da Educação um relatório contendo proposta de uma nova política para a educação superior, na qual sugeria que o Conselho Federal de Educação deveria dar legitimidade aos programas de avaliação que vinham sendo desenvolvidos. Na sequência desses acontecimentos, o MEC instalou o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). Conforme relatório (Brasil, 1985), foi proposto pelo GERES que fosse conduzido um processo de avaliação do desempenho institucional e um processo de avaliação da qualidade dos cursos oferecidos, coordenado pela Secretaria de Educação Superior do MEC. O relatório final do GERES dedica um capítulo à autonomia e à avaliação universitária.

Em 1986, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) assumiu "a questão da avaliação como um compromisso social das universidades" (Paul, Ribeiro, Pilatti, 1992). No entanto, somente em 1987, a SESu assumiu a responsabilidade de coordenar alguns eventos para discutir a problemática da avaliação. Realizou-se nesse ano, em Brasília, o Encontro Internacional sobre Avaliação do Ensino Superior. O programa do evento voltou-se, basicamente, para a análise de experiências e modelos de avaliação já implantados em outros países, como o Canadá, França, Inglaterra e Japão, visando obter subsídios para a elaboração de um programa de avaliação para a universidade brasileira.

A discussão em torno do tema, porém, não se esgotou nesse primeiro encontro. Saiu daí uma proposição de que o MEC/SESu deveria apoiar financeiramente a realização de outros encontros para dar continuidade à discussão e iniciar-se um processo de sensibilização da comunidade acadêmica para a aceitação da avaliação. Resultou, então, que ainda no ano de 1997, realizou-se na Universidade Federal de Santa Maria um seminário sobre as Perspectivas da Avaliação Institucional.

O ano de 1988 foi marcado com a realização de quatro encontros regionais sobre a temática da avaliação e, paralelamente, diversas experiências de avaliação foram se desenvolvendo, de forma isolada, no interior das instituições, como na Universidade de Brasília, na Universidade Federal do Paraná, na Universidade de São Paulo, entre outras. Os eventos de maior significância, que aconteceram nesse ano foram: o Encontro de Ensino Superior na Amazônia, realizado na Universidade Federal do Pará; o Seminário da Região Sul, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina; o Encontro da Região Nordeste, na

Universidade Federal do Ceará; e o Encontro sobre Avaliação do Ensino Superior, realizado na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Para completar esse ciclo de eventos apoiados pela SESu, realizou-se ainda, em fevereiro de 1989, na Fundação Carlos Chagas, o Seminário sobre Avaliação Institucional: a universidade.

Outras experiências de avaliação, que foram realizadas a nível de instituição, merecem ser destacadas. Em 1988 foi criada uma comissão pela SESu com vistas a elaboração de uma metodologia/modelo uniforme para a apropriação dos custos no interior das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O Projeto Galileu foi mais uma atividade concreta, que visava a elaboração de indicadores gerenciais nas instituições de ensino superior. Além dessas atividades, desenvolveu-se também no âmbito do Projeto MEC/BID III, em 11 universidades que foram contempladas, um programa de avaliação articulado em quatro fases. Essas fases consistiam de uma avaliação do contexto antes da implantação do programa; avaliação contínua durante a implantação; avaliação global ao concluir a implantação e; avaliação do impacto após o término do programa.

Pergunta-se, no entanto, o que aconteceu com o movimento da avaliação institucional do final de 1989 até 1993? É claro que no interior das instituições as discussões e as experiências continuaram; muitos trabalhos foram escritos sobre o tema. No governo e porque não dizer no MEC, talvez porque as prioridades tenham se renovado e as discussões e decisões político-administrativas também se alteraram, o assunto adormeceu. Realmente, somente em 1993 o MEC re-articulou, de fato, o movimento da avaliação do ensino superior, com o estabelecimento da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, incumbindo-a de conduzir a problemática da avaliação. Surge então o PAIUB. Pelo seu significado histórico, uma discussão mais detalhada do PAIUB é apresentada em título específico.

Outros formatos avaliativos apareceram no ensino superior brasileiro. Em 1991 o Conselho Federal de Medicina constituiu a Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM), com o propósito de avaliar os cursos de medicina. A metodologia do CINAEM constitui-se de diagnósticos, conhecimentos do aluno, avaliação por pares e estudo ecológico, transversal, de corte e pedagógico. Esse exame é realizado com uma amostra de estudantes e instituições, levantando dados quantitativos e qualitativos. Os resultados são apresentados em relatórios, recomendações às escolas de medicina, seminários e oficinas, com fins de planejamento estratégico e autodefinição de metas.

Em 1995 a SESu/MEC instituiu em Medida Provisória nº 1018, de 18 de junho e referendado pelo Decreto nº 2026 de 10 de outubro de 1996, o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão. Esse instrumento visa averiguar o conhecimento profissional dos alunos e as condições de oferta dos cursos de graduação. Trata-se de um diagnóstico, realizado através de prova escrita nacional, por profissão e levantamento de dados quantitativos. Os resultados são conceitos atribuídos aos cursos (A, B, C, D) e classificação das instituições pelo desempenho dos alunos.

A Comissão de Especialistas da SESu/MEC, instituída em 1997, está envolvida com o ENC. Tem como compromisso avaliar as condições de oferta e os currículos mínimos dos cursos de graduação. Os procedimentos metodológicos utilizados são a visita *in loco* e diagnóstico com a utilização de questionários e roteiros padronizados. Os resultados são apresentados em relatórios com recomendações às IES.

Recentemente, pela lei 9.678, de 03 de julho de 1998, foi implantado pelo governo, no sistema federal de educação superior, um processo avaliativo denominado Gratificação de Estímulo à Docência (GED). Esse procedimento tem como objetivo principal, a concessão de uma gratificação associada ao número de horas-aula efetivamente ministradas e à avaliação de desempenho, tanto na docência como na pesquisa.

A GED vem sendo contestada pelo meio acadêmico. Entende-se que o mérito e a produtividade docente não podem ser medidos apenas através de métodos quantitativos, pois, muito mais que a quantidade, eles devem representar a qualidade das ações, dos eventos, das publicações e das falas dos docentes. O governo, porém, parece pensar ter feito algo revolucionário num sistema universitário em que a isonomia significa salários e reajustes independentes do mérito e do desempenho do professor.

Em cada uma das propostas apresentadas, a avaliação desempenha papel distinto. Existem nítidas diferenças de processo, de metodologias e de resultados. As suas funções nem sempre são claras, pois muitas vezes, os resultados que são originados pelos programas avaliativos não são uniformes. Mas, um objetivo comum existe e é claro: todos os processos avaliativos tem a função de fornecer informações ao sistema, seja ele Governo, instituição ou sociedade.

2.3. Quem, como e por que fazer avaliação?

Fazer ou falar de avaliação sempre causou polêmica, provocando discussões de todas as ordens, sejam elas político-ideológicas ou metodológicas. Ao se tratar de avaliação institucional das universidades, a discussão não segue rumo diferente. Mas, como fazê-la?

A discussão se acalora quando chega na definição da abordagem metodológica que se deve dar ao processo avaliativo. As dúvidas mais freqüentes se manifestam em questões como: Deverá o processo avaliativo ter caráter quantitativo ou deverá ter caráter qualitativo? Deverá a avaliação fornecer dados objetivos, mensuráveis? Ou deverá ela fornecer dados qualitativos, mesmo que subjetivos e valorativos?

Acredita-se que o ideal seria uma abordagem complementar a outra. Ao mesmo tempo que a avaliação com abordagem predominantemente quantitativa tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis, também gera questões que podem ser aprofundadas qualitativamente. A avaliação com abordagem qualitativa, por sua vez, atuando com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, pode abrir perspectivas e variáveis a serem, posteriormente, utilizados em levantamentos estatísticos e estudos quantitativos.

Ao lançar mão do método qualitativo de pesquisa na avaliação institucional, convém lembrar, não existe possibilidade de interrogar, por exemplo, o ensino ou a aprendizagem, mas sim o sujeito que está ensinando e o sujeito que está aprendendo. Logo, sempre haverá sujeitos que irão relatar ao investigador suas percepções daquilo que está sendo investigado. Os dados são, pois, as situações vividas pelos sujeitos que serão tematizados por eles. Ao colhê-los, espera-se que os sujeitos relatem de modo preciso o que ocorre com eles ao viver suas experiências no mundo da instituição.

O avaliador qualitativo, necessariamente, terá que trabalhar com um número diverso de informações. O dado é sempre relatado de diferentes maneiras, pois o significado expresso pelos sujeitos sobre suas experiências pode variar de sujeito para sujeito e, assim o pesquisador se defronta com um conjunto de significados. Cabe a ele perceber quando, a partir de um certo número de sujeitos investigados, as descrições começarem a evocar significados equivalentes. O olhar atento do avaliador é que poderá definir se os dados colhidos são suficientes e satisfazem a interrogação inicial. Percebe-se, portanto, que a avali-

ação qualitativa, acima de tudo, requer e até pressupõe um envolvimento pessoal do pesquisador no mundo dos sujeitos da pesquisa.

Em função disso, tem-se outra variável de fundamental importância para o sucesso de uma avaliação qualitativa. Trata-se da capacitação do avaliador. Enquanto alguns processos avaliativos falham em função de metodologia inadequada, outros falham porque os recursos humanos responsáveis pelo processo são ineficientes ou não possuem o necessário conhecimento teórico e prático.

Na opinião de Schwartzman (1989) a base institucional da avaliação para as universidades brasileiras deveria ser coordenada por uma comissão ou conselho, constituído por recursos humanos de forte base acadêmica e científica, para que se possa ter legitimidade e respeitabilidade no processo. Em cada instituição, internamente, essa premissa também é válida. As IES para poderem legitimar e colocar eficiência em seus processos avaliativos também deverão passar essa responsabilidade para pessoas que tenham o *know-how* necessário e exigido. Fazer avaliação é pesquisar. Pesquisar exige qualificação teórica e técnica.

A avaliação não é um processo meramente técnico. Além das técnicas utilizadas, seu sucesso depende, em grande parte, do conhecimento e legitimidade dos responsáveis pela sua realização. Os avaliadores devem ser pessoas amplamente reconhecidas e respeitadas em suas áreas de conhecimento, de forma tal que suas conclusões levem consigo a sua autoridade. Os responsáveis pela avaliação, portanto, devem ser pessoas de prestígio profissional indiscutível, de forma que suas decisões possam ser independentes, baseadas em sua responsabilidade profissional e pessoal.

Evidentemente, essas sugestões sobre a importância da qualificação do avaliador não podem ser tomadas como necessárias apenas para a avaliação qualitativa. Os métodos quantitativos também reclamam profissionais com habilidades não menos simples. A tarefa de avaliar sempre exigirá, independente de sua abordagem, que o avaliador possua um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir a realidade da instituição em seus aspectos mais relevantes e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la.

É importante destacar que as abordagens dos que avaliam tanto podem orientar-se para o conhecimento de um aspecto particular da estrutura e funcionamento da IES, quanto para a apreciação de vários aspectos em conjunto, como ainda, para a instituição como um todo, cada um deles, porém associado a uma diferente visão e critério de análise. No en-

tanto, ao se avaliar apenas aspectos particulares e isolados de uma instituição pode-se estar incorrendo no erro do desrespeito ao princípio da globalidade da avaliação.

Existem visões e formas de gestão universitárias ecléticas. Desta forma, parece ser razoável que se utilize diferentes abordagens de avaliação, dependendo do objeto a ser avaliado. Do mesmo modo, será salutar levar em consideração a multidimensionalidade das instituições, na hora da sistematização metodológica da avaliação. É bom lembrar que raramente questões administrativas ou econômicas podem ser dissociadas das questões de natureza essencialmente pedagógicas, políticas, sociais ou culturais. Estar atento a esses aspectos é necessário e fundamental quando se quer observar o princípio da globalidade da avaliação expressa no PAIUB (Brasil, 1994, p. 8), que versa que " ... é necessário avaliarmos a Instituição não só a partir de uma das suas atividades. ... todos os elementos que compõem a vida universitária devem fazer parte da avaliação para que a mesma seja a mais completa possível".

Diante desse contexto, pode-se dizer que avaliação com abordagem quantitativa e avaliação com abordagem qualitativa não são excludentes. Ambas se complementam e, quando utilizadas simultaneamente, tendem, certamente, a aumentar a qualidade dos dados coletados.

De acordo com Giannotti (1993) " ... é preciso promover avaliações institucionais, assim como criar instituições avaliáveis". Isso leva ao entendimento que a operacionalidade dos processos de avaliação decorre de critérios e indicadores previamente determinados, objetivando uma uniformidade nos elementos a serem julgados. O atendimento/alcance desses critérios e indicadores preestabelecidos apontam para a maior ou menor presença da qualidade na IES. Assim sendo, acabam constituindo-se em indicadores da qualidade. Outrossim, os diversos modelos de indicadores, critérios e paradigmas desenvolvidos por vários autores, vêm, sem dúvida, contribuir para a avaliação em IES, independente desses serem de caráter quantitativo ou qualitativo. É necessário, porém, cuidado no momento de se optar por um ou por outro, no sentido de verificar sua concreta operacionalidade, já que isso, certamente irá implicar num processo de tradução das qualidades teóricas pretendidas.

A avaliação qualitativa, por exemplo, devido a sua característica, parece oferecer os melhores métodos e técnicas para desvelar a efetividade da instituição. Entende-se por efetividade, a capacidade que a instituição tem de obter resultados. Conforme Schwartzman (1989, p. 35) "o termo 'efetividade' é às vezes utilizado para caracterizar uma combinação ótima entre eficiência e eficácia". Eficiência entendida como uma medida de produtividade

de e eficácia entendida como a capacidade de obter determinados resultados de eficiência. Por outro lado, os métodos quantitativos são os mais indicados para avaliar eficiência, ou seja, medida de produtividade, como taxa de evasão, número de professores, custo do aluno formado, relação funcionários-alunos, relação professor-alunos, etc.

Para Patton (*apud* CNEES, 1990), a avaliação de eficiência é o mais dominante na avaliação tradicional. Na abordagem de problemas de eficiência, produtividade e mudança de qualidade, as variáveis que serão estudadas e os resultados pretendidos são especificados desde o início do processo, medidos operacionalmente e, geralmente, submetidos à experimentação, o que não é possível numa avaliação qualitativa.

Monteiro (1998, p. 47) ao se referir à efetividade das IES pondera que "A administração para a efetividade assume um caráter substantivo e extrínseco à administração da educação, uma vez que coloca como fundamental a capacidade de resposta ou de atendimento às exigências da comunidade externa, expressa em termos políticos. A efetividade corresponde a uma responsabilidade política, definindo um comprometimento do administrador com a consecução de objetivos sociais e as demandas políticas da comunidade". Essa colocação dá respaldo para que se possa dizer que uma avaliação que busca analisar a efetividade de uma instituição deve apresentar dados relacionados aos resultados da IES e, se esses, de fato, atendem as necessidades da sociedade.

Não se pode transformar nem uma nem outra metodologia no mantra da avaliação, o único caminho visto como correto. Pois, como já foi dito, as abordagens metodológicas quantitativa e qualitativa não são excludentes. Cada uma possui pontos fortes distintos, limitações distintas e aplicações específicas, mas nenhuma é absoluta. São ferramentas para tornar o processo mais produtivo. Como a educação, as técnicas de avaliar devem ser bastante dinâmicas, adequadas para determinar o processo em determinadas condições e determinadas épocas. Não existe metodologia única correta para avaliar, praticamente, qualquer coisa. Geralmente a diversidade dos métodos é o que dá a resposta mais correta. Demo (1995, p. 9) é muito contundente nessa questão ao afirmar que "... a quantidade não é uma dimensão inferior ou menos nobre da realidade, mas simplesmente uma face dela. E a qualidade não precisa inevitavelmente significar enlevo, espiritualidade, divindade".

Para complementar o exposto, é válida a posição de Freitas (1995) que coloca que um processo avaliativo consistente requer pressupostos básicos, como a definição do projeto pedagógico da instituição em análise; profissionais qualificados, métodos, técnicas e

indicadores confiáveis que atendam aos objetivos do que se pretenda avaliar e as características e/ou peculiaridades de cada instituição.

Independente dos recursos metodológicos utilizados, a avaliação deve sempre ter caráter construtivo, ou seja, deve-se avaliar com o intuito de melhorar a efetividade e a eficiência da instituição. Assim, a avaliação sistemática, baseada em teoria e guiada por princípios, pode render os maiores resultados em menos tempo. Afirma Vahl (1993, p. 216) que "A avaliação é um instrumento fundamental no processo de planejamento, a fim de se conhecer a relevância social dos objetivos propostos, bem como a eficácia, o impacto e a eficiência das ações realizadas. As informações dela resultantes representam o alicerce para construir as diretrizes, as políticas e as estratégias que orientam a evolução do Ensino Superior". Outrossim, as IES deverão desenvolver a disciplina à medida que o processo avaliativo avança. Não há modelos prontos que possam ser implementados *ipsis litteris*, como também não há muitos consultores qualificados na área. De certo modo, as instituições que pretendem se avaliar, seja de forma somativa ou formativa, deverão aprender umas com as outras.

Avaliar não é tarefa fácil. Necessário se faz um maior entendimento das metodologias avaliativas e, sobremaneira, a definição e/ou construção de indicadores que orientem as instituições na elaboração de seu projeto de avaliação. Schwartzman (1997, p. 174) tem uma grande preocupação com esse aspecto e enfatiza a necessidade urgente de as IES terem uma linguagem comum em relação à avaliação institucional. Aponta que "Construir indicadores para Universidades não é tarefa simples. Os problemas metodológicos são inúmeros e devem-se à natureza peculiar da instituição universitária: fins múltiplos e insumos heterogêneos combinam-se para produzir informações parciais e de qualidade pouco uniforme, altamente controversas e com pouco poder de comparabilidade".

Os esforços de cada IES, portanto, devem se concentrar na construção de indicadores de avaliação, sejam qualitativos ou quantitativos. Para tanto, porém, deverão ser levadas em consideração as suas especificidades e seus objetivos, sem perder de vista os parâmetros e os princípios gerais concernentes ao processo de avaliação (globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade), preconizados por muitos estudiosos do tema e expressos, sobretudo, no PAIUB.

A avaliação institucional, principalmente na última década, teoricamente, vem se consolidando como meio para análise e realimentação da missão e dos objetivos da univer-

sidade. São quase unânimes as opiniões de estudiosos da área e interessados em avaliação universitária de que ela é necessária e é um importante instrumento e recurso para o planejamento e a tomada de decisão.

Se uma das funções da avaliação é a de confrontar a universidade com sua missão, outra terá que ser, conseqüentemente, a garantia da busca permanente da excelência em todos os pontos. O cumprimento dessas funções, entre outras, levará a universidade a alcançar resultados, tais como: legitimidade social, credibilidade, produtividade, demanda, etc. Nesse contexto, a avaliação pode ser entendida como condição de afirmação de valores e sobrevivência da instituição. É, fundamentalmente, um processo que objetiva a mudança qualitativa e, por isso, a universidade precisa aprender a fazê-la.

2.4. Avaliação somativa e avaliação formativa

As concepções opostas da avaliação institucional têm gerado desencontros entre IES, Governo e pares. Discute-se se a avaliação deve ter caráter somativo ou formativo. O que é necessário lembrar, porém, é que a avaliação institucional não deve assumir características de intervenção do Governo no dia-a-dia das IES. Deve ser instrumento estratégico que auxilie as universidades a proporcionar uma educação mais ajustada às demandas da sociedade, melhorando, concomitantemente, seu padrão de qualidade.

Antes, porém, de se entrar nessa discussão, será necessário verificar os conceitos. Ferreira (1986, p. 205) apresenta as seguintes definições:

- *Avaliação somativa: processo de avaliação final de um programa instrucional visando julgá-lo;*
- *Avaliação formativa: processo de avaliação realizado no decorrer de um programa instrucional visando aperfeiçoá-lo.*

Gardiner (1994) define avaliação somativa como aquela realizada no final de um programa ou processo. Visa julgar a adequação, eficácia, qualidade ou valor da ação ou atividade que foi desenvolvida. A avaliação somativa implica em tomada de decisão no que se refere à continuidade ou interrupção de programas ou atividades, bem como certificá-los ou padronizá-los. A avaliação formativa, sob o ponto de vista do autor, é aquela feita com base em dados coletados, periodicamente, no decorrer do desenvolvimento do proces-

so ou atividade. Objetiva fornecer *feedback* com vistas à remoção das causas das ineficiências que possam vir a prejudicar a qualidade do produto final ou os resultados, ainda no decorrer do desenvolvimento do processo e/ou atividade. Ou seja, a avaliação formativa deve ser utilizada para modificar ou elaborar um programa ou atividade em desenvolvimento, a fim de melhorar seus resultados.

Apesar de toda a discussão em torno do tema, parece ainda não haver consenso e acredita-se que deverá chegar o momento em que a avaliação institucional deverá ir além do reunir indicadores únicos e mensuráveis de eficiência e produtividade para fins de hierarquização e distribuição de recursos. A simples transposição das metodologias e técnicas de avaliação do sistema de mercado, sejam elas utilizadas no comércio ou na indústria, para o campo da educação não satisfaz. Parafraseando Dias Sobrinho (1995a), é necessário enxergar que a universidade tem missão diferenciada das demais organizações. Ela não produz produtos acabados como a indústria, mas produz conhecimento e formação humana. Seus processos são contínuos e inseparáveis.

Dias Sobrinho (1995, p. 55) coloca ainda que "A Avaliação Institucional, enquanto processo formativo, ultrapassa largamente a mera medida da adequação dos meios aos fins". Portanto, a avaliação institucional deve ser dinâmica, pró-ativa, processual e, principalmente global, pois a educação e, as disciplinas que são ensinadas, não o são de forma neutra e isolada. Tudo tem uma significação social e ideológica numa convergência do científico e pedagógico.

As IES, de maneira geral, têm conduzido suas avaliações de forma somativa, ou seja, suas avaliações têm caráter burocrático, hierarquizante. A avaliação somativa é importante para conhecer informações, porém, como sugerem Balzan e Dias Sobrinho (1995), esta deve ser acompanhada por orientação formativa, que tem função instrumental e pró-ativa.

Outrossim, a avaliação está diretamente relacionada com a qualidade, que na educação é variável, assim como os valores filosóficos, políticos, éticos e culturais são variáveis, no tempo e no espaço.

A qualidade na universidade não se resume aos produtos e serviços aparentes. Seu significado é mais amplo, uma vez que a missão da universidade é preparar as pessoas para o exercício pleno da cidadania. Estas, por sua vez, construirão a sociedade e o mundo em torno de valores que variam conforme interesses dos grupos organizados, no tempo e no espaço. A qualidade na universidade define-se pelo consenso construído em discussões

coletivas dos agentes internos e externos dos processos universitários. O que, aliás, é difícil de ser conseguido.

Avaliação e qualidade caminham juntos e é importante lembrar que, hoje são mais eficazes as universidades que se submetem à avaliação interna e externa sistematicamente. A inexistência de avaliação sistematizada implica em grave risco de perda de identidade institucional. Além disso, o planejamento ocupar-se-ia predominantemente com as ações, perdendo de vista as intenções e os fins da universidade.

Entende-se como requisito necessário da avaliação, a explicitação da essência da universidade, isto é, clareza dos compromissos sociais e das políticas de ação, que deverão refletir o vocacionamento institucional. A avaliação deverá ser uma análise crítica das realizações em relação aos objetivos previstos, às estratégias de ações e aos recursos aplicados. Um processo mediante o qual se comparam resultados alcançados com as metas estabelecidas, e se levantam problemas e lições importantes para o planejamento futuro.

Dessa forma, a avaliação não se restringe à tomada de decisões administrativas. Esta deve recair sobre atividades comportamentais de todos os membros da instituição, transformando-se num processo de crescimento cultural e formativo, priorizando sua função educativa. Deverá, da mesma forma, ser global e realizada com a maior participação possível da comunidade interna e externa.

Acredita-se que está-se indo em direção à aproximação do discurso com a prática porque, em termos do discurso sobre avaliação institucional quase atingiu-se o desejado. Resta, porém, vivenciar esse discurso.

2.5. O fim social da avaliação

Parece ser indiscutível a realidade de que a universidade está passando por um momento de reflexão dirigido, fundamentalmente, para a avaliação institucional, à avaliação de sua missão como instituição transformadora, sua relevância social, econômica e educativa.

A necessidade de autoconhecer-se, de saber se está respondendo às expectativas da sociedade, se está atingindo seus objetivos e se está usando adequadamente seus recursos, tem levado as IES a dar alguns passos significativos no processo de avaliação. Já se per-

cebe a consciência de que a avaliação é uma prática que se justifica a cada dia como um processo indispensável para a transformação social, o aperfeiçoamento da qualidade do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e da gestão institucional. Nessa perspectiva Belloni (1998, p. 2) infere que "... já alcançamos um certo consenso sobre a necessidade e a importância da avaliação, no contexto de uma ampla controvérsia sobre seus usos e finalidades, em especial, a sua função social".

Realmente, pode-se observar que a discussão em torno do tema avaliação institucional está tomando novos rumos. Apesar do Governo, com a aprovação de novas legislações e/ou com a alteração e normatização de velhas leis, continuar insistindo na avaliação voltada para a supervisão, controle e classificação, o mundo acadêmico começa a contemplá-la com uma visão mais concretamente voltada para os seus compromissos científicos e sociais. Os novos discursos deixam transparecer que as IES não querem mais se avaliar para mostrarem ao Governo e para seus pares que, simplesmente, uma é melhor que a outra. Elas querem se avaliar para poderem otimizar seus processos e oferecer, em primeiro lugar, uma educação de qualidade, formadora de cidadãos conscientes e tornar sua função socialmente relevante.

A avaliação institucional se constitui numa necessidade inevitável, dado o compromisso que as IES, teoricamente, expressam em suas missões, quer seja o compromisso com a solução de problemas sociais, o papel de produtoras e reprodutoras de conhecimentos úteis às necessidades reais do meio em que estão inseridas, quer seja pelo patrocínio que recebem da sociedade.

Belloni (1996) vai mais além na discussão da avaliação institucional associada ao contexto social. Aborda a perspectiva da avaliação ser instrumento para a reconstrução do espaço social, definindo-o como esgarçado. Inserindo a universidade na realidade social, faz referências ao ensino de graduação, à pesquisa, à extensão e à gestão universitária como elementos que contribuem ou não para o processo de reconstrução do espaço social que se encontra esgarçado. O ensino de graduação, na sua opinião, não torna os alunos aptos para a solução dos problemas sociais. Via de regra, esse está voltado para a formação de profissionais de todas as áreas, repassando conhecimento acabado, de forma fragmentada e, dessa maneira, não capacitando e/ou sensibilizando para a transformação social. Trata-se de aprendizado utilitarista, de cunho imediatista, com pouca ou nenhuma perspectiva de prospecção. É, ao mesmo tempo, individualista, sem projeção para o coletivo.

Por outro lado, encontra-se a pesquisa com dificuldades em conciliar o processo de geração e transferência de tecnologia de cunho utilitarista imediato para o mercado e a capacidade de geração de novos conhecimentos. Nesse mesmo impasse encontra-se a extensão universitária, que normalmente não trabalha no sentido de transferir a produção científica da universidade para a sociedade de forma que essa dela possa se beneficiar.

Por último tem-se a gestão universitária, que, ao que parece, na maioria dos casos tem o fim em si mesma. Não existe interlocução entre o acadêmico e o administrativo, resultando em desperdícios de todas as ordens, em detrimento dos projetos e funções da atividade fim da instituição.

Nesse cenário em crise, está a avaliação do ensino superior, cujo objetivo fundamental é, "... o autoconhecimento e a tomada de decisão com a finalidade de aperfeiçoar seu funcionamento e seus resultados" (Belloni, 1996, p. 8), como expediente necessário para a universidade cumprir a sua função de estabelecer e solidificar meios para abrir novos caminhos para a sociedade. Isto é, para a universidade ser responsiva aos desejos e necessidades da sociedade, ela precisa se autoconhecer efetivamente. Para isso, faz-se necessária a avaliação institucional global, sistemática e continuada, na qual serão envolvidos todos os sujeitos e processos que dizem respeito à universidade, sejam eles internos ou externos.

A universidade tem um compromisso político e técnico-científico com a democratização do saber e a transformação da sociedade. A transformação da sociedade se dá através da educação e do conhecimento, e esse é o produto da universidade. Por isso, ela deve ser avaliada em termos da eficácia social de suas atividades. O compromisso social da avaliação está, portanto, justamente, em verificar se a universidade está fornecendo à sociedade o instrumental para que os sujeitos sociais possam, coletivamente, serem sujeitos do processo de transformação e mudança da sociedade. Belloni (1998, p. 49) explica:

...a tarefa de contribuir para a explicitação e para a prática da função social da avaliação envolve duas dimensões: de um lado, conceber, a partir da experiência acumulada, um processo sistemático de avaliação - isto é, de reflexão e de ação - com vistas a introduzir mudanças na universidade, no sentido do efetivo cumprimento de sua missão social e científica; de outro, conceber a estratégia metodológica que supere o isolamento político da universidade e a integre aos setores sociais relevantes à constante redefinição de seu futuro.

Desta forma, a avaliação é uma exigência permanente para que a universidade saiba se os seus benefícios estão, de fato, atingindo a sociedade e para que possa tomar medidas

no sentido de garantir a sua eficácia social. Outrossim, é papel da universidade investigar as demandas sociais e buscar soluções para os problemas emergentes da transformação social.

Sabe-se que a crise das instituições de ensino superior não tem sua causa unicamente na falta de gerenciamento eficaz, como apregoam muitos seguidores da "filosofia da qualidade total". Sabe-se também que a avaliação institucional, por si só, não resolverá os problemas macro-estruturais da universidade. Porém, existe a certeza que a universidade não pode ignorar a prestação de contas à sociedade que a mantém e a comunidade acadêmica não pode desviar-se do processo avaliativo. Dessa forma, cabe aos atores do fazer universidade criar uma cultura de avaliação, cujo processo tenha como finalidade aperfeiçoar o valor social da universidade, afim de se ter uma universidade eficiente e eficaz no século XXI.

Portanto, a universidade como instituição social, precisa se voltar para um projeto educacional que impulse a mudança social. Ou seja, a universidade deve se comprometer com a formação de cidadãos participativos, críticos da realidade, que compreendam sua situação no mundo e que reconheçam a necessidade da transformação para uma sociedade mais justa e igualitária.

2.6. A avaliação do docente

A avaliação do docente é feita, rotineiramente, nas universidades através de vários mecanismos. De modo geral, a contratação do docente já se dá a partir de um processo de avaliação. À medida que o professor vai fazendo carreira na instituição, todas as suas promoções, dependem, teoricamente, de uma avaliação, seja do seu desempenho em sala de aula, de sua produção técnico-científica ou de sua titulação. Ao mesmo tempo, a discussão sobre a avaliação do docente tem sido, quase sempre, abordada como um imperativo indispensável ao bom funcionamento da instituição e/ou para se ter uma instituição e um ensino superior de qualidade. Essas avaliações são, normalmente, realizadas por pares.

A avaliação docente deve descobrir o caráter político, educacional e social que o trabalho intelectual dos professores representa, sobretudo a relevância do saber e do conhecimento que são produzidos pela coletividade dos docentes. É claro que disso não se

exclui a competência que os mesmos têm no desempenho de suas atividades e tarefas acadêmicas com os alunos, conhecimentos sobre os conteúdos técnico-científicos, procedimentos didático-pedagógicos e a preocupação em desenvolver nos alunos atitudes de caráter científico e ético, em relação ao conteúdos das disciplinas e em relação à atividade profissional ensinada.

Na prática, sabe-se que o docente, para poder exercer as atividades que lhe são requeridas, precisa que a universidade lhe ofereça condições infra-estruturais físicas e técnicas. Por outro lado, os aspectos administrativos e acadêmicos da organização institucional da universidade também podem influir nos processos de produção do conhecimento e de ensino-aprendizagem. Assim sendo, ao se avaliar o desempenho docente, não pode-se esquecer ou isolar essas variáveis, para não incorrer numa avaliação unidimensional, que certamente fornecerá dados incorretos, que não representam, verdadeiramente, a realidade. Esses aspectos devem ser considerados tanto na avaliação institucional como um todo, como em seus sub-projetos, seja na auto-avaliação docente, na avaliação do docente pelo discente, etc.

Reunir informações quantitativas sobre a atividade e a produção intelectual docente talvez seja necessário, porém, resumir a avaliação do docente a isso e pensar que se trata de uma avaliação da qualidade docente, é ingênuo. Essa quantificação, no máximo, poderá ser útil para demonstrar, quantitativamente, a evolução do trabalho desenvolvido na instituição durante vários anos. No entanto, o conteúdo da produção intelectual, sua criticidade e contribuição ao desenvolvimento social, científico e tecnológico não poderá ser medido apenas quantitativamente. Ao se fazer isso, está-se, no mínimo, desqualificando o conteúdo da produção intelectual do docente.

Historicamente isso tem acontecido e, como já era de se esperar, contestado. Como exemplo, tem-se a lista dos improdutivos da USP, divulgada pela Folha de São Paulo, em 21 de janeiro de 1988. Nessa lista, aqueles professores que tinham nenhum, um, ou apenas poucos trabalhos produzidos e divulgados num determinado período, eram considerados como ociosos e improdutivos. Esse tipo de avaliação foi contestado com veemência à época, com a compreensão de que é impossível avaliar a produtividade docente como se medem os produtos saídos de uma linha de produção de fábrica, do tipo insumo X produto, com controle de qualidade em outra etapa do processo.

Deve-se perceber que, se realizada dessa forma, não está-se, de fato, fazendo uma avaliação do trabalho intelectual produzido na instituição e, muito menos, avaliando o de-

sempenho docente. Pois, conforme argumenta Amorim (1992, p. 98) "... o mais produtivo poderia ser até aquele docente que menos publicou, mas que diante da qualidade política do conteúdo do seu trabalho tem o reconhecimento de sua relevância social e de sua eficácia ...". Do mesmo modo, como já foi dito, não se pode restringir a avaliação da qualidade de ensino de uma instituição, unicamente, ao desempenho docente.

Todo avaliador necessita ser avaliado, mas, apesar de sua historicidade, a avaliação do desempenho docente ainda é vista como "o bicho papão", ou seja, a face mais delicada do processo de avaliação de uma instituição. É digno de nota a colocação de Hammons (1983), que diz que a avaliação é vista pelos docentes com um pouco de apreensão, desconfiança, medo e hostilidade. Isso, quem sabe, é consequência deixada pelas experiências de avaliação, não muito felizes, pelas quais passou o docente da universidade brasileira. É chegada a hora de se parar de ver na avaliação do docente apenas um trâmite burocrático e passar a ver nela um instrumento para orientar providências com relação ao aperfeiçoamento do professor, para dar lugar à melhoria da docência, mediante uma auto-reflexão crítica.

A avaliação do docente parece carecer de uma discussão mais ampla, que alcance os diferentes segmentos envolvidos no processo. Essas discussões também devem acontecer sobre a avaliação do docente pelo discente. Pode-se perceber que existem muitos preconceitos em relação a essa avaliação e, de modo geral, ainda não está incorporado que esse procedimento não objetiva e nem pode objetivar críticas punitivas. Ainda não é entendido que a avaliação do docente pelo discente é mais um instrumento ágil de diagnóstico de situações que mereçam ser corrigidas ou redirecionadas, com vistas à melhoria contínua do processo ensino-aprendizagem.

2.6.1. A avaliação do docente pelo discente

Uma das primeiras tentativas de avaliação do docente pelo discente foi estabelecida pela Portaria do MEC/SESu, nº 475 de 26 de junho de 1987. Essa Portaria estabelece a avaliação compulsória dos docentes pelos discentes como uma condição para a progressão de carreira. No entanto, a iniciativa foi bastante criticada pelo meio acadêmico. Foi consi-

derada precipitada, principalmente por não ter sido, anteriormente, elaborada uma metodologia, fruto de discussões e com a colaboração dos docentes.

A avaliação do docente pelo discente, portanto, não pode ser um procedimento isolado. Ela deve estar em consonância com o projeto de avaliação do ensino de graduação, que, aliás, parece ser o foco principal dos projetos de avaliação institucional das universidades. Deve, portanto, ser realizada dentro de uma perspectiva globalizante de avaliação do curso, considerando-se as inter-relações entre professores, alunos e infra-estrutura, em relação à consecução dos objetivos da instituição como um todo. Não se pode ignorar o que pensam os alunos com relação ao desempenho da instituição como um todo, uma vez que esta existe em função deles. Assim, como diz Stufflebeam (1966), a avaliação deve ajudar os educadores a tomar e defender decisões, no sentido de melhor atender às necessidades dos estudantes.

A opinião do aluno é importante para a universidade emitir um juízo de valor sobre o docente, pois, ele, na convivência direta com o professor, pode observar, analisar, criticar e comparar o seu desempenho. Há de se ressaltar que a avaliação do aluno é limitada à alguns aspectos do ensino aprendizagem. Na concepção de Ahumada Acevedo (1992), ele não tem, via de regra, condições de avaliar aspectos referentes à preparação das aulas, adequação dos objetivos e princípios da disciplina, domínio e profundidade dos conteúdos e indicação de bibliografia atualizada e a validade das leituras exigidas. É capaz de opinar, no entanto, sobre a inteligibilidade das explicações, oportunidades de participação e interação aluno-professor, motivação, metodologia de ensino-aprendizagem, dedicação ao trabalho, organização pedagógica e sobre o sistema de avaliação.

Castro (1992) corrobora com a opinião de Ahumada Acevedo ao afirmar que os alunos são capazes de perceber, com clareza, a dedicação do professor em sala de aula, seu empenho e a primazia de sua pedagogia. Porém, faz uma pequena ressalva quando preceitua que a avaliação do docente pelo discente pode favorecer o professor simpático mas que pouco ensina e, prejudicar o professor duro e circunspecto que quer fazer os alunos realmente aprenderem. A essas considerações pode-se acrescentar que a faixa etária, o tamanho da turma e, por que não, a forma de avaliação da aprendizagem e a cultura da nota, são outros fatores que podem influenciar na avaliação do docente pelo discente.

No juízo de Nadeau (1988), o estudante tem o direito e a obrigação de avaliar o professor, da mesma forma como o professor tem o direito e a obrigação de receber uma retroalimentação da sua prática. Para que tenha efeito, a avaliação deve ser periódica, rea-

lizada através de um programa estruturado, de forma que possa fornecer, organizadamente, aos professores os dados colhidos junto ao corpo discente, para que esses os possam analisar e interpretar, com vistas ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

O autor também considera que a avaliação do professor pelo aluno tem pouco valor se isso provocar ansiedade, conflito e confusão. Comportamentos assim tendem a destruir o ambiente de aprendizagem e a prejudicar a organização do processo de ensino. Por outro lado, infere também que, a avaliação para ser significativa, deve envolver, pelo menos, 75% dos alunos da turma. Outro aspecto importante a se levar em consideração é a elaboração do instrumento de coleta de dados, que, geralmente, é um questionário. Esse deve refletir todos os aspectos da atividade docente em sala de aula, não entrando, porém, na profundidade dos conteúdos, pois, entende-se que os alunos não têm condições de opinar em relação a isso.

Para se ter uma avaliação sem conflitos é necessário que haja muito cuidado na elaboração do instrumento de coleta de dados e dos recursos humanos envolvidos. Em qualquer processo de avaliação é preciso considerar o contexto histórico da instituição, e a avaliação do docente pelo discente não foge a regra. É possível que seja necessário, antes da implementação do processo avaliativo, desenvolver a conscientização para a importância do processo, deixando claros os seus objetivos e propósitos. O momento de conscientização deve envolver todos os sujeitos interessados, ou seja, professores e alunos. É momento de professores e alunos se responsabilizarem e se comprometerem com o ensino e a aprendizagem e derrubar o paradigma de que os professores são os produtores e os alunos são os consumidores da docência. Os professores, principalmente, deverão participar ativamente na discussão e na construção do projeto.

Grillo (1996, p. 84) a esse respeito coloca que para evitar conflitos e reações negativas por parte dos professores "... é indispensável uma divulgação ampla dos objetivos da avaliação e uma explicação adequada do método, a fim de que a resposta ao questionário exprima com fidelidade a opinião dos alunos e sirva de orientação para o comportamento futuro dos professores".

Cahn (1994) faz severas críticas à avaliação do docente pelo discente. Infere que esse procedimento é no mínimo parcial, pois o discente não tem condições intelectuais de ver a qualidade, atualidade e profundidade da bibliografia que o professor indica e do conteúdo ministrado nas disciplinas. O aluno, segundo Cahn, apenas vê os aspectos exteriores do processo ensino-aprendizagem.

Na opinião do autor, o aluno sabe avaliar apenas a impressão que o professor causa perante a classe, por exemplo, se o professor é pontual e cumpre os horários, se faz atendimento extra-classe, se tem boa comunicação e boas maneiras, se as aulas são agradáveis e mais alguns outros aspectos externos. Portanto, a avaliação do docente pelo discente é feita sobre aparências, em detrimento do conteúdo que o professor ensina. Ou seja, o aluno considera na sua avaliação apenas o impacto que o professor causa e isso pode fazer com que o avalie bem, independente de ter aprendido, do conteúdo apresentado ser bom e atual ou se a metodologia utilizada foi adequada para aquele conteúdo.

A isso se acrescenta ainda que o momento do processo ensino-aprendizagem também pode influenciar o aluno na hora de avaliar o professor. Se estiver em época de provas - infelizmente ainda é assim que se avalia o desempenho do aluno - o aluno pode ter a tendência de avaliar bem o professor para também ser bem avaliado.

Em função de tudo isso, esse mesmo autor considera que o professor deve ser avaliado por pares. Acha que um método satisfatório de avaliar um professor é a observação por pares do seu desempenho em sala de aula. O critério de escolha dos professores que irão avaliar o colega é o conhecimento que eles têm da matéria com a qual trabalha o professor avaliado.

Alguns professores são contra serem avaliados por seus pares por não gostarem da “invasão” de sua classe. Porém, ser avaliado por um par deveria ser uma política culturalmente instituída. A partir do momento em que o professor é avaliado por um par, ele só tende a se aperfeiçoar em seus métodos e conteúdos, pois ninguém melhor que um colega para apontar as forças e fraquezas de um desempenho. Sobretudo, os resultados da avaliação deverão servir para o professor melhorar a sua prática. Nesses termos, pode-se dizer que é suspeito o professor que fecha a porta de sua classe aos colegas. Da mesma maneira que o professor tradicionalmente reclama a sua autonomia e autoridade sobre o processo ensino-aprendizagem deve também fazer parte dos assuntos acadêmicos a avaliação do professor por seus pares.

Assim sendo, nenhum professor deve fugir de ser avaliado por seus colegas e, sobretudo, fugir da responsabilidade de avaliar um colega, pois a avaliação só tende a beneficiá-lo. Se um professor é incompetente e mesmo assim continua a dar aulas na universidade porque foi bem avaliado por seus alunos, não é só falha do aluno, mas principalmente de seus pares. O professor deve discutir os conteúdos de sua matéria e suas dificuldades com os pares para poder se corrigir e aperfeiçoar.

Com relação à avaliação docente por pares, Cahn faz uma ressalva. Acha que este processo, quando não existe a cultura da avaliação, também pode sofrer inferências de interesses. Se todos os professores são avaliados, eles também podem formar cumplicidade para um avaliar bem ao outro.

Cahn (1994) considera ainda que a avaliação do docente pelo discente é perigosa porque, de certa maneira, está-se convidando os alunos a participar da seleção e promoção de seus mestres e isso pode levar o professor a se intimidar. O professor na verdade nunca deveria ter medo de seus alunos, uma vez que, parte-se do princípio de que ele está bem preparado para exercer a sua função e é impossível educar a quem se teme.

Portanto, se o professor se deixar intimidar por seus alunos, certamente também não fará uma boa avaliação da aprendizagem. Neste momento cabe colocar o foco da discussão de Cahn, que diz não ser coincidência haver inflação de notas no período em que se realiza a avaliação do docente pelo discente. Então, se esta inflação é uma consequência da avaliação do docente pelo discente, quando as notas melhoram, a avaliação do desempenho do professor também é positiva, ou vice-versa. Porém, essa prática não faz o desempenho de professores e alunos melhorar. Por outro lado, é muito difícil um aluno reprovado avaliar de forma positiva o desempenho de seu professor.

Como se verifica, a avaliação do docente pelo discente pode ser um instrumento para se colher informações a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, porém, não deve ser o único e nem pode acontecer de forma isolada. Deve fazer parte de um processo avaliativo mais amplo, que contemple, inclusive, a auto-avaliação docente e a avaliação do docente por seus pares.

Enfim, uma boa avaliação do desempenho docente não deve ser baseada apenas na opinião dos alunos. Alguns pesquisadores educacionais até concordam que a avaliação do docente pelo discente, quando vista na sua perspectiva adequada (aspectos exteriores do processo ensino-aprendizagem), pode trazer informações úteis. Mas, o aspecto que é defendido na maioria dos estudos é que ela deve estar inserida num contexto mais amplo.

2.6.2. A auto-avaliação docente

A auto-avaliação docente consiste em verificar como o próprio professor percebe a sua prática docente. É por isso, um exame minucioso que o professor faz de suas próprias forças e fraquezas, visando seu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Seu efeito pode ser muito positivo, principalmente se for acompanhado da avaliação do discente, feitas as devidas comparações.

Reações negativas e resultados que não retratem fidedignamente a realidade também podem ocorrer na auto-avaliação docente. Num processo como esse, o professor pode, perfeitamente, ter a tendência de eximir os fatores diretamente relacionados à sua própria pessoa, dos motivos de ineficiência e de insucesso profissional.

Fazer essa afirmação com base em observação imediata e simples é um tanto perigoso. Por isso, em vez de afirmar que as causas das precariedades do processo ensino-aprendizagem estão em aspectos intrínsecos ou extrínsecos do professor, é preferível entendê-lo como face contraditória de uma realidade concreta que abrange a formação e qualificação do docente, as condições materiais de trabalho e as relações destas com a totalidade da instituição. Todavia, essa aparência de negatividade não pode inviabilizar o processo de auto-avaliação, que deve ser considerado um processo contínuo de auto-estudo e não uma oportunidade para proferir discursos autodefensivos.

Da auto-avaliação docente deveriam derivar planos, programas e ações de melhoramento da qualidade docente. Dela podem, sobremaneira, originar equipes de discussão dos problemas da docência e das metodologias de ensino-aprendizagem, com objetivo de análise e aperfeiçoamento dos instrumentos e da prática.

Metodologicamente e em questões de conteúdo, o instrumento da auto-avaliação docente deve coincidir com o instrumento de avaliação do aluno, no que se refere aos aspectos relativos ao desempenho científico-técnico e didático-pedagógico, características da disciplina e aspectos atitudinais e de infra-estrutura. Essa similaridade permite verificar, de forma comparativa, como o professor percebe os alunos da disciplina e, reciprocamente, como os alunos percebem o professor.

Considerando que o professor é envolvido em outros aspectos referentes à universidade, ao departamento e à disciplina, é recomendável que se somem ao questionário da

auto-avaliação docente, questões relativas à adequação do currículo e suficiência de condições institucionais para a consolidação de suas atividades.

Enfim, a auto-avaliação é um processo pelo qual o professor avalia sua própria produção. Está claro que a produção do professor se dá mediante um processo produtivo específico. O que não só consiste em utilizar ferramentas, como recursos audiovisuais, bibliografias atualizadas, instrumentos de laboratório etc, mas estabelecer com os alunos um processo comunicativo com vistas a consolidar o processo ensino-aprendizagem.

3. A nova LDB e o compromisso com a avaliação

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sancionada em dezembro de 1996 (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) apresenta avanços significativos no que se refere à educação nacional. Entre esses avanços, encontra-se no Art. 9 o compromisso da União com a avaliação da educação e das instituições de ensino superior, podendo-se destacar os incisos V a IX (Brasil, 1996):

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

§ 1º Na estrutura educacional haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei;

§ 2º Para o cumprimento dos disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais;

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Sobre os artigos retrocitados Demo (1998, p. 31) observa que "Até que enfim, a LDB consagra o princípio da avaliação como parte central da 'organização da educação nacional' (Arts. 8º ss)". Acerca disso pode-se produzir uma série de discursos e conflitos. É certo que indícios de correção da rota da educação nacional podem ser percebidos na atual

legislação. Apresenta uma somatória de intenções, sem dúvida imprescindíveis para um avanço, porém, não deixa de conter o risco de permanecer somente no papel e no discurso se ingerências políticas alheias à educação continuarem fortes.

Em função disso, seguramente a avaliação das instituições de ensino também tem merecido atenção nos últimos anos. Ou seja, em função do desenvolvimento e das mudanças que vêm ocorrendo nas IES, em consequência de mudanças no âmbito da política e legislação do ensino superior e da globalização do sistema de mercado.

A globalização do sistema de mercado tem exigido das universidades resultados, produtos e serviços mais responsivos. Isso tem levado as IES a reavaliarem o seu padrão de qualidade. No entanto, percebe-se concepções diferentes da avaliação. As IES pensam na avaliação como um mecanismo para desvelar a instituição, buscando subsídios para a melhoria da qualidade. O governo, apesar da Constituição assegurar "garantia de padrão de qualidade" (Art. 206, Inc. VII) parece que a vê mais como um mecanismo de orientação de suas políticas institucionais de alocação e distribuição de recursos, ou talvez, a melhor forma de assegurar transparência no uso dos recursos públicos.

4. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB

A avaliação das Instituições de Ensino Superior, historicamente, tem marcado presença nas discussões acadêmicas e na definição das políticas educacionais. Nas universidades brasileiras, o tema vem sendo discutido, mais intensamente, pelo movimento docente a partir da década de 80. Porém, a sua necessidade, já reconhecida pela comunidade universitária, entrou para uma discussão mais ampla no início dos anos 90. O Ministério da Educação (MEC), principalmente na última década, também tem manifestado sua preocupação com o tema.

Em 1993, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESU), criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, a fim de conduzir o processo avaliativo das IES. Essa comissão foi composta por representação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior

(ANDIFES), da Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), da Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), da Associação Brasileira das Escolas Católicas (ABESC) e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Planejamento e Administração e Extensão.

Instituída a comissão, formou-se um comitê de especialistas, denominado Comitê Técnico Assessor, com a função principal de avaliar os projetos de avaliação institucional encaminhados pelas IES. O MEC, por sua vez, assumiu papel de coordenador, articulador e agente financiador do processo avaliativo das universidades, num trabalho de parceria com as IES. Uma seqüência de estudos e seminários se realizaram, resultando no consenso de que cada entidade membro da comissão, apresentaria uma proposta preliminar de Documento Básico para a avaliação institucional nas universidades. Surge então o PAIUB. O PAIUB, portanto, é um programa que tem sua origem no meio acadêmico.

O texto do PAIUB (Brasil, 1994, p. 8) tem como base alguns princípios norteadores, quais sejam:

1. *Globalidade*
2. *Comparabilidade*
3. *Respeito à identidade institucional*
4. *Não premiação ou punição*
5. *Adesão voluntária*
6. *Legitimidade*
7. *Continuidade.*

O princípio da **globalidade** exprime a idéia da necessidade de se avaliar a instituição no seu todo. Ristoff (1996, p. 48) coloca que "...todos os elementos que compõem a vida universitária devem fazer parte da avaliação para que a mesma seja a mais completa possível. É claro que é preciso começar em algum lugar ...". Esse princípio se explica pela necessidade da avaliação afluir em todos os setores e nas diferentes funções das IES. Não pode, portanto, ser parcializada para não se incorrer no erro de fazer interpretações equivocadas dos dados. É necessário considerar o macro-ambiente da instituição, pois, setores, isoladamente, podem não fornecer dados representativos que caracterizam efetivamente a instituição. O princípio da globalidade, por conseguinte, indica o caráter institucional da avaliação.

O princípio da **comparabilidade**, segundo o PAIUB, significa a busca da linguagem comum dentro da universidade e entre as universidades. Trata-se da definição de uma uniformidade básica de metodologias e indicadores de avaliação e, porque não dizer, de

uma adequada colocação de conceitos. Para Ristoff (1996, p. 49) “... ou uniformizamos a metodologia ou a comparabilidade dos dados fica prejudicada, pois estaremos atribuindo nomes iguais para coisas diferentes, tornando os resultados inúteis para fins gerenciais”. Não sugere, portanto, o ranqueamento entre setores ou universidades.

O terceiro princípio do PAIUB é o **respeito à identidade institucional**. Esse princípio sugere que, ao efetivar um programa de avaliação institucional, as universidades levem em consideração as suas próprias características e as visualizem no contexto das diferenças existentes entre as instituições de todo o país. Entende Ristoff (1996, p. 49) que o princípio do respeito à identidade institucional “... associado à metodologia proposta de auto-avaliação, como estágio inicial da avaliação, possibilita que as instituições reflitam honestamente no que são e no que pretendem ser ...”. Embora tenham características comuns, as universidades diferem em suas particularidades. Por isso, os seus desempenhos e resultados também são singulares, o que não permite que se exija delas desempenhos incompatíveis com suas características. Portanto, a avaliação de cada instituição deve, sobremaneira, considerar os objetivos que a orientam.

O quarto princípio é o da **não-punição ou premiação**. O PAIUB (Brasil, 1994, p. 9) entende que o processo de avaliação “não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação. Ao contrário, deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas”. Desta forma, a avaliação institucional não deve ser vista como um instrumento para buscar os culpados pelos problemas, mas sim, como mecanismo que possa trazer informações para identificar as causas responsáveis pelas insuficiências identificadas e então tomar decisões, buscando a melhoria contínua. Logo, no mundo de informações que se coleta, é necessário saber distinguir a essência e esquecer os detalhes.

O princípio da **adesão voluntária** dá legitimidade política à avaliação institucional. Compreende que um processo de avaliação deve ser construído de forma participativa, envolvendo toda a comunidade acadêmica, voluntariamente, isto é, sem nenhum tipo de coerção. Trata-se da instalação, na universidade, da cultura da avaliação – “um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções” (Brasil, 1994, p. 10).

A avaliação institucional precisa ter **legitimidade**. Esse princípio do PAIUB se refere à confiabilidade política, técnica e científica do processo. A adesão voluntária garante

a legitimidade política, enquanto que, a legitimidade técnica e científica é garantida pelos organizadores da avaliação e pelos métodos e técnicas que orientam o processo. No texto do PAIUB (Brasil, 1994, p. 11) está expresso e Ristoff (1996, p. 52) corrobora, que a legitimidade técnica se expressa, principalmente, de duas maneiras: “(1) numa metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações; e (2) na construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária”. Dias Sobrinho (1998a, p. 34) complementa que “Os organizadores da avaliação precisam ter respeitabilidade, em função de suas visões de universidade e de seus conhecimentos técnicos da avaliação. A legitimidade da avaliação e dos agentes que dela participam se afirma também no fato de este ser um processo rigoroso e sempre submetido às exigências éticas da comunidade”.

O princípio da **continuidade** refere-se à necessidade de o processo de avaliação ter característica longitudinal. O texto do PAIUB (Brasil, 1994, p. 11) coloca que o processo de avaliação deve ser contínuo, porque “... a continuidade permitirá a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos”. Esse princípio se justifica ainda pela necessidade de se fazer a reavaliação do processo de avaliação e, sobretudo, pelo fato de a avaliação ter como objetivo fornecer dados para a tomada de decisão.

Disso pode-se extrair algumas considerações. Tornar a avaliação institucional um processo global, sistemático e contínuo significa instituir uma cultura de avaliação. Nesse aspecto está a dificuldade da maioria das instituições de ensino superior, talvez por efeito da pré-ilação de que avaliação visa punição ou premiação. É preciso entender que a avaliação tem como objetivo oferecer subsídios para a formulação de políticas e decisões para a melhoria da qualidade da instituição. Conforme Belloni (1996, p. 10) “... o desafio que está posto para a avaliação, seja a institucional, seja a do sistema: identificar as dificuldades, suas causas e formular os subsídios para a superação da dificuldade ou insuficiência”. Em momento algum sugere procurar os culpados das insuficiências; sugere, no entanto, descobrir e remover as causas dos problemas.

Belloni (1996) coloca ainda que a avaliação deve ser tecnicamente competente e politicamente legítima. Isso pode ser traduzido nos critérios da utilidade, viabilidade, exatidão e propriedade, estabelecidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational*

Evaluation (1994), como sendo elementos essenciais do processo de avaliação. A partir dessas referências pode-se discutir a estratégia e a metodologia da avaliação.

A avaliação é um processo contínuo que é construído, de forma particular, por cada instituição, pois cada instituição também é singular. O que deve existir de comum nos projetos de avaliação das universidades são alguns princípios básicos que nortearão suas ações. O PAIUB buscou essa flexibilidade e essa linguagem comum.

A fundamentação do documento básico de avaliação das universidades brasileiras pressupõe que a universidade é uma instituição responsável pela produção e disseminação do saber, tanto científico quanto para atender às necessidades básicas da sociedade. Assim sendo, sugere que o processo de avaliação institucional deve ser construído a partir do projeto institucional da IES, a fim de ser possível verificar se esta está, realmente, atendendo a seus fins, realizando as ações e alcançando os objetivos propostos. O texto do PAIUB (Brasil, 1994, p. 12) versa:

O processo de avaliação deve, portanto, ser o contraponto da proposta institucional desenvolvida pela IES, buscando atender a uma tripla exigência da universidade contemporânea:

- a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico;*
- b) uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária;*
- c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.*

A avaliação institucional é, portanto, um processo voltado para a construção e melhoria contínua da qualidade das IES. De acordo com o PAIUB (Brasil, 1994), esta deve ser desenvolvida com o envolvimento de todos os segmentos da comunidade acadêmica. Para iniciar, talvez seja necessário um trabalho de aceitação e conscientização da sua necessidade, a fim de se obter o reconhecimento da sua legitimidade e da pertinência dos seus princípios norteadores e dos critérios a serem adotados.

Constituem objetivo da avaliação institucional a revisão e aperfeiçoamento contínuo do projeto acadêmico e sócio-político da instituição. É necessário otimizar processos, recursos humanos e materiais para poder torná-la eficiente e responsiva para com os seus compromissos científicos e sociais. O PAIUB (Brasil, 1994, p. 13), tendo essa premissa implícita em seu texto, entende que um programa de avaliação deve caracterizar-se pelos sete princípios apresentados anteriormente, tendo, conseqüentemente, os seguintes objetivos:

1. *Impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição, como evidência da vontade política de auto-avaliar-se para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade;*
2. *Conhecer, numa atitude diagnóstica, como se realizam e se interrelacionam na Universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração;*
3. *(RE) estabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permita o constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações da Universidade, mediante diferentes formas de divulgação dos resultados da avaliação e das ações dela decorrentes;*
4. *Repensar objetivos, modos de atuação e resultados na perspectiva de uma Universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere, capaz de responder às modificações estruturais da sociedade brasileira;*
5. *Estudar, propor e implementar mudanças das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa e da extensão e da gestão contribuindo para a formulação de projetos pedagógicos e institucionais socialmente legitimados e relevantes.*

Para Dias Sobrinho (1998, p. 71) "A universidade é uma totalidade complexa que não resulta da justaposição de partes desconectadas". O PAIUB também assume essa posição. Sugere que, no desenvolvimento das propostas de avaliação institucional, as IES devem empreender a avaliação global da instituição. Isso, porém, não quer significar que não se deva iniciar com a avaliação de um determinado aspecto ou setor. Quer dizer que a avaliação institucional, mesmo acontecendo em etapas, estas devem ser desenvolvidas simultaneamente, de forma interdependente e complementar. Isso possibilita que o processo conquiste graus de profundidade crescente em todas as suas dimensões, seja nas suas atividades-fim como nas atividades-meio, apesar da ênfase para o ensino da graduação e suas inter-relações.

Outrossim, o PAIUB sugere alguns indicadores institucionais de avaliação que buscam refletir as principais características das IES. Referem-se às diversas dimensões a serem avaliadas, tais como o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão universitária. Alguns desses indicadores fornecem apenas dados quantitativos, outros expressam dados qualitativos, o que é salutar para o enriquecimento do processo avaliativo.

Os indicadores sugeridos pelo PAIUB são, na verdade, aqueles considerados básicos para a construção de uma metodologia comum para a avaliação das instituições de ensino superior brasileiras. Podem, no entanto, ser complementados de acordo com as características de cada IES.

Apesar da ênfase dada à avaliação do ensino de graduação, o PAIUB enseja a avaliação global. Apresenta as diretrizes básicas para que cada IES possa construir o seu pró-

prio projeto de avaliação institucional, de modo que esse possa fornecer subsídios para o desenvolvimento da instituição, problematizando-a internamente e publicizando-a para a sociedade.

O PAIUB centra-se na avaliação de processos, permitindo, dessa maneira, que os dados sirvam para a tomada de decisão com vistas à melhoria contínua da instituição. Sugestiona, sobremaneira, que as IES se utilizem das abordagens quantitativa e qualitativa vinculadas, com banco de dados permanentemente atualizado, para fundamentar a formulação e reformulação das políticas educacionais do país. Do mesmo modo, vê como finalidade da avaliação institucional, subsidiar a melhoria das práticas e concepções do ensino, pesquisa e extensão, bem como, auxiliar no processo de comunicação da universidade com o Estado e com a sociedade. Os resultados da avaliação serão úteis também para o aprimoramento contínuo da gestão institucional.

Iniciativas isoladas de avaliação institucional já vinham acontecendo há algum tempo. O PAIUB, ainda assim, consolidou informações e parâmetros que possibilitam uma uniformidade metodológica para os projetos de avaliação institucional das universidades brasileiras. A uniformidade de parâmetros permite obter informações análogas das diversas instituições, que, por sua vez, permitem a comparabilidade intra e inter cursos, setores e instituições, ou seja, linguagem e informações comuns. Mas, como todo sistema, processo e/ou atividade, o PAIUB também precisa de *feedback* periódico.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

1. Perguntas de pesquisa

Concebe-se que a avaliação institucional é um importante instrumento de gestão para as IES. Ela permite a descoberta dos padrões de desempenho das instituições em todos os seus aspectos. Em particular, é objeto auxiliar para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a melhoria do padrão de qualidade das IES.

Para o Projeto de Avaliação Institucional da UFSC (PAIUFSC), a avaliação institucional objetiva descrever, analisar, interpretar e avaliar efetivamente a UFSC, no intuito de desvelar as suas potencialidades e dificuldades. Especificamente, a auto-avaliação do docente e a avaliação do docente pelo discente buscam informações acerca do desempenho do processo de ensino-aprendizagem na sua operacionalização. Comportamentos e práticas acadêmicas devem se modificar, positivamente, à medida que a busca da excelência e a prática da avaliação se tornem partes indissociáveis da cultura organizacional.

A escolha em se trabalhar com a auto-avaliação docente e a avaliação do docente pelo discente considerou o fato de esses sub-projetos do PAIUFSC, pela sua extensão e alcance, concentrarem, no conjunto, o maior número de dados referentes à avaliação institucional da UFSC.

Enunciados os objetivos e, com o propósito de elucidar o exposto dentro das circunstâncias da UFSC, operacionalizou-se a seguinte questão central de pesquisa:

Em que medida podem ser verificadas tendências de mudanças nos comportamentos dos grupos de professores e alunos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a partir dos indicadores definidos nos instrumentos de coleta de dados e dos dados objetivos obtidos no decorrer dos processos de auto-avaliação docente e de avaliação do docente pelo discente?

A fim de responder à questão central e buscar subsídios para o debate e análise do problema do estudo, elaborou-se as seguintes perguntas de pesquisa:

- Que fundamentos teóricos e empíricos alicerçam a prática da avaliação institucional?
- Como se desenvolveu o Projeto de Avaliação Institucional da UFSC (PAIUFSC)?
- No decorrer do período (1994-1998) que se realizou a avaliação do docente pelo discente:
 - O professor passou a ter maior preocupação com a metodologia e planejamento de sua disciplina para melhorar a sua prática?
 - As notas dos alunos melhoraram?
 - O índice de aprovações aumentou?
 - Houve mudança de comportamento dos alunos em relação à avaliação do desempenho docente?

2. Pressuposto da pesquisa

O pressuposto principal que fundamentou a realização desta pesquisa é que a prática da avaliação institucional, mais especificamente, a auto-avaliação do docente e a avaliação do docente pelo discente, tem influências no processo de ensino-aprendizagem, no que se refere à nota, aprovação escolar e desempenho de professores e alunos.

3. Definição dos termos e variáveis

Para melhor situar as especificidades ou abrangências dos termos do estudo, sentiu-se a necessidade de defini-los, a fim de se ter melhor entendimento e precisão de suas colocações. Neste item, portanto, serão apresentados as definições constitutivas dos termos e variáveis utilizados no contexto da pesquisa.

Os termos e variáveis envolvidos são:

- **Avaliação institucional:** exame apurado da realidade de uma instituição de ensino superior, com vistas à identificação de seus pontos fortes e fracos, a partir de parâmetros de julgamento derivados dos objetivos que orientam a constituição e o desenvolvimento de suas ações e seu fim social.

- **Auto-avaliação docente (AD):** avaliação do desempenho docente realizada por ele mesmo. Além de aspectos pessoais de sua prática, envolve aspectos institucionais.

- **Avaliação do docente pelo discente (ADD):** avaliação do desempenho do professor pelos seus alunos nas respectivas disciplinas. O aluno avalia a prática do docente em sala de aula e considera as condições de infra-estrutura oferecidas pela instituição.

- **Cultura da nota:** conjunto de padrões, valores, procedimentos, técnicas e medidas utilizadas para aferir a aprendizagem do aluno, que caracterizam a prática da instituição, departamento ou curso.

- **Aprovação escolar:** índice de alunos que, por meio da avaliação da aprendizagem, atingiram nota e/ou conceito mínimo exigido para concluir a disciplina.

- **Disciplina:** cada uma das matérias, dentro das diversas áreas do conhecimento, ensinadas na universidade

- **Desempenho docente:** eficiência no trabalho e potencialidade do professor para desenvolver suas funções e progredir na carreira.

- **Desempenho do aluno:** eficiência e potencialidade do aluno em participar do processo de ensino-aprendizagem, adquirindo e produzindo conhecimentos.

- **Infra-estrutura:** condições físicas e materiais disponíveis e/ou oferecidas para desenvolver determinada atividade.

- **Plano de ensino:** organização e planejamento ordenado das diferentes ações e conteúdos previstos para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e alcançar seus objetivos.

- Avaliação da aprendizagem: apreciação dos alunos pelo professor, com relação ao conhecimento adquirido através do processo de ensino-aprendizagem, com base numa escala de padrões e critérios interpretados para obter um parecer e/ou julgamento de valor.
- Aluno: aluno ativo, matriculado em ao menos uma disciplina.
- Docente: professor em efetivo exercício docente.
- Comportamento: conjunto das ações, práticas e reações, observadas objetivamente, em resposta a um estímulo.

4. Design e perspectiva da pesquisa

Quanto ao delineamento, este estudo, com base em seus objetivos, é exploratório-descritivo-comparativo, uma vez que pretendeu-se descobrir a existência de associações entre variáveis. Com base nos procedimentos técnicos utilizados, trata-se de um estudo de caso. O estudo de caso “...é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (Gil, 1996, p. 58). Quanto à perspectiva, é longitudinal com corte transversal. Num primeiro momento são analisados os dados de 1994 a 1996 e, num segundo momento, os dados dos anos de 1997 e 1998. Este procedimento se fez necessário porque houve alterações nos instrumentos de coleta de dados no que se refere ao número de questões pertinentes aos indicadores/variáveis pesquisados.

Os instrumentos de coleta de dados acima referidos são os questionários aplicados a alunos e professores pela Comissão de Avaliação do Ensino (CAEn). Em 1997, a CAEn reestruturou os instrumentos, porém, o seu conteúdo básico não foi alterado, permanecendo as perguntas distribuídas em seis grandes variáveis, quais sejam: plano de ensino, disciplina, desempenho docente, avaliação da aprendizagem, desempenho do aluno e infraestrutura. Acrescentou-se aos instrumentos dos anos de 1997 e 1998, além da possibilidade de resposta positiva e negativa, uma opção para os itens que não se aplicam à disciplina específica que está sendo avaliada e, ainda, a variável laboratórios.

A abordagem é predominantemente quantitativa, com análise qualitativa dos comentários adicionais constantes nos questionários da auto-avaliação docente e da avaliação do docente pelo discente.

5. Universo da Pesquisa

5.1. População e amostra

A população alvo da presente pesquisa são os cursos de graduação da UFSC. Por razões de ordem prática, para a efetivação do estudo, optou-se por uma amostragem não aleatória, de caráter intencional, do tipo por julgamento, que representa, razoavelmente bem a população a ser estudada. Os principais critérios levados em consideração para a seleção da amostra são:

- Distribuição dos cursos oferecidos pela UFSC dentro das áreas do conhecimento, de acordo com a classificação da CAPES;
- Seleção do curso, de cada área do conhecimento, com maior número de alunos regulares no segundo semestre de 1998 (último período em que se realizou a coleta de dados pelo Programa de Avaliação Institucional da UFSC, dentro do período de abrangência do estudo).

Desta forma, a amostra do estudo é composta pelos cursos com maior número de alunos regulares, no segundo semestre de 1998, um de cada área do conhecimento, conforme a classificação da CAPES. Os cursos com opções de habilitações são considerados como curso único. Para a obtenção do número de alunos regulares do curso como um todo, fez-se a somatória dos alunos matriculados nas diversas habilitações. A tabela abaixo apresenta os cursos que compõem a amostra do estudo, distribuídos nas áreas do conhecimento (CAPES), com o respectivo número de alunos regulares no segundo semestre de 1998.

Tabela 01 – Alunos regulares, por curso, no segundo semestre de 1998

ÁREA DO CONHECIMENTO (CAPES)	CURSO	ALUNOS REGULARES
Ciências Exatas e da Terra	Matemática	434
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	270
Engenharias	Engenharia Elétrica	543
Ciências da Saúde	Farmácia	670
Ciências Agrárias	Agronomia	422
Ciências Sociais e Aplicadas	Ciências Econômicas	951
Ciências Humanas	Pedagogia	415
Linguística, Letras e Artes	Letras	1.114
TOTAL		4.819

Fonte: UFSC/PREG/DAE

São, efetivamente, amostra do estudo aquelas disciplinas, estratificadas por curso, cujos sujeitos, professores e alunos, participaram do processo de avaliação no período de 1994 a 1998, respectivamente.

6. Instrumentos e coleta de dados

A realização do trabalho se deu, basicamente, em duas etapas. Uma envolvendo dados secundários, mediante levantamento bibliográfico, análise de documentos, pesquisa no banco de informações da auto-avaliação docente (AD) e da avaliação do docente pelo discente (ADD), sub-projetos do PAIUFSC e pesquisas no relatório de incidência de notas das disciplinas cursadas no segundo semestre de cada ano do período de abrangência do estudo, bem como dos cinco anos anteriores, ou seja de 1989 a 1993. O dados objetivos da AD e da ADD, são considerados de ordem secundária porque, apesar de terem sido, originalmente, coletados através de questionários elaborados e aplicados pela Comissão de Avaliação do Ensino (CAEn), aos professores e alunos dos cursos de graduação e não terem sofrido nenhuma análise mais profunda, já receberam tratamento descritivo e/ou de distribuição de frequência.

A outra etapa abrange dados primários e a produção de novas informações, que foram obtidos através dos comentários adicionais dos questionários das AD e ADD.

7. Tratamento e análise dos dados

O tratamento dos dados de ordem primária e os de ordem secundária, provenientes do banco de dados do PAIUFSC e do relatório de incidência de notas, inicialmente, foi realizado por meio do uso de técnicas de estatística descritiva, como distribuição de frequência, de forma que se pudesse realizar a análise exploratória e, posteriormente, interpretá-los.

Os dados de ordem primária foram submetidos à análise exploratória, de modo independente, comparando-os, ao final, com os resultados obtidos na análise estatística dos dados secundários.

A leitura e a análise dos documentos do PAIUFSC e o levantamento bibliográfico foram realizados ao longo do trabalho, com o objetivo de articulá-los, ao final, na fase de síntese e das conclusões gerais aos resultados da pesquisa.

Os indicadores/variáveis objetos de análise são os mesmos que estão estabelecidos nos questionários elaborados e aplicados pela CAEn, nos respectivos processos de avaliação, quais sejam:

- Plano de ensino: elaboração, apresentação à classe e cumprimento do plano de ensino;
- Disciplina: envolvendo aspectos relacionados aos objetivos da disciplina, conteúdo programático, ligação da disciplina com as demais do curso, cronograma de atividades, metodologia de ensino-aprendizagem e bibliografia;
- Desempenho docente: clareza na apresentação dos conteúdos, incentivo à participação do aluno e clima favorável, segurança na exposição do conteúdo e resposta aos questionamentos, atendimento extra-classe, preocupação em situar a disciplina no contexto histórico, social, político e científico e com as demais do curso, procedimentos didáticos, planejamento das aulas, cumprimento do plano de ensino, assiduidade e pontualidade do professor.
- Avaliação da aprendizagem: compatibilidade dos resultados da avaliação com o desempenho do aluno na disciplina, nível de exigências nas avaliações, divulgação e discussão dos resultados das avaliações, regras claras;

- Desempenho do aluno: pré-requisitos para a disciplina, desenvolvimento das atividades recomendadas, participação em atividades extra-classe;
- Infra-estrutura: bibliotecas central e setorial, condições materiais para a aplicação prática dos conteúdos, ambiente físico.

Portanto, todas as informações coletadas são agrupadas em torno dessas seis variáveis, sintetizadas e analisadas à luz dos objetivos da pesquisa, verificando associações e/ou correlações. Os comentários de alunos e professores, oriundos dos formulários da AD e da ADD, serviram para estabelecer uma melhor compreensão e elucidação dos dados quantitativos, com vistas a confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas.

8. As limitações do estudo

Mesmo tendo-se tomado uma série de cuidados metodológicos que se fazem necessários no encaminhamento de estudos empíricos, no decorrer do processo encontrou-se alguns pontos limitativos.

O estudo limitou-se, basicamente, a ordenar e identificar o que dizem os dados objetivos da Auto-avaliação Docente, da Avaliação do Docente pelo Discente e das notas dos alunos de oito cursos da UFSC, não entrando para uma análise mais profunda das suas causas e efeitos. Por isso, os resultados apresentados se limitam à observação, à análise e interpretação dos dados objetivos sem pretensão de constituir verdades absolutas.

CAPÍTULO IV

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

1. A história da Instituição

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), conforme consta no catálogo dos cursos de graduação (1998), foi criada pela Lei nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960. O ensino superior, porém, já existia em Santa Catarina, de maneira isolada, em forma de faculdades. A primeira faculdade foi a Faculdade de Direito, criada em 11 de fevereiro de 1932, sob a organização de instituto livre e foi oficializada por Decreto Estadual em 1935.

No ato de sua criação, a UFSC reuniu as faculdades de: Direito, Ciências Econômicas, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências, Letras, Medicina, Serviço Social e a Escola de Engenharia Industrial. Em 20 de janeiro de 1961, através da Lei nº 2.664, o Governo do Estado doou à União a ex-fazenda modelo "Assis Brasil", bairro Trindade, para ali instalar o Campus Universitário. O Campus, atualmente, tem uma área de 1.020.768 m² e uma área construída de 262.037 m². Fora do Campus, a UFSC possui ainda uma área em terrenos de 13.425.973 m² e 43.497 m² em edificações. Grande parte da área fora do Campus é composta por manguezais, ilhas e fortalezas, onde são realizadas pesquisas e trabalhos de preservação das espécies marinhas, além de atividades de turismo educativo com a

participação de estudantes universitários. Ainda, pertencem à UFSC, os Colégios Agrícolas de Camboriú e de Araquari

Na reforma universitária, o Decreto nº 64.824 de 15 de julho de 1969, extinguiu as faculdades e criou os centros e departamentos, estabelecendo a adoção do sistema de créditos e matrículas por disciplinas. Essa estrutura didático-acadêmica e administrativa permanece até hoje.

A UFSC, em 1999, conforme dados coletados on-line (<http://www.ufsc.br>), possui 56 departamentos e 2 coordenadorias especiais que integram 11 unidades universitárias. Oferece 38 cursos de graduação com 51 habilitações, 11 cursos de doutorado e 31 cursos de mestrado. Possui 15.596 alunos matriculados nos cursos de graduação, 568 alunos cursando Magister, 1.026 alunos de doutorado, 2.772 alunos de mestrado, 1.556 alunos de cursos *Lato sensu*. Possui ainda 984 alunos matriculados nos níveis pré-escolar, 1º e 2º graus.

A Universidade Federal de Santa Catarina tem por finalidade, conforme aprovado pela Assembléia Estatuinte, em 04 de junho de 1993, "produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida" (<http://www.ufsc.br>).

2. Projeto de Avaliação Institucional da UFSC – PAIUFSC

A UFSC aceitou o desafio da avaliação quando muito pouco ainda havia sido feito no Brasil com relação à avaliação do ensino superior. Na década de 80 o MEC financiou em convênio com as Universidades Federais do Pará, do Ceará e de Santa Catarina e com as estaduais de São Paulo, USP e Unesp, diversos encontros e seminários para discutir o tema e desses, entre outros, a UFSC participou ativamente. Em 1988 foi realizado na UFSC o Encontro Regional Sul sobre Avaliação da Educação Superior.

Quando, em 1993, o MEC manifestou sua preocupação com a avaliação das instituições de ensino superior propondo novas discussões acadêmicas sobre o tema e formando, através da ANDIFES, uma comissão com o objetivo de elaborar um projeto para a avaliação das IES, na UFSC, concomitantemente, também discutiu-se o tema. Essa discussão culminou numa proposta de avaliação institucional, cujos principais pontos metodológicos foram contemplados no documento elaborado pela ANDIFES. A proposta inicial foi aperfeiçoada e levou a termo o Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (PAIUFSC).

O PAIUFSC, elaborado pela Comissão de Avaliação Institucional, instituída pela Reitoria, se consolidou em 1994, quando foi submetido à Secretaria do Ensino Superior do MEC, a fim de obter financiamento, cujo pedido foi atendido. Antes da UFSC, algumas outras universidades já haviam implantado projetos de avaliação institucional, dentre elas destacam-se a Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP) e a Universidade de Brasília (UnB).

Como apontado acima, a UFSC integra-se com o PAIUB, uma vez que foi uma das articuladoras do mesmo. No entanto, seu programa de avaliação foi concebido pela própria comunidade universitária e decidido em diferentes instâncias de participação já, desde a articulação dos seus primeiros objetivos. Assim, as peculiaridades da Instituição na sua função de gerar conhecimentos foram respeitadas desde o início.

A essência da concepção do PAIUFSC está nos sete princípios norteadores do PAIUB, quais sejam: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. Na elaboração do projeto entendeu-se serem esses princípios essenciais em qualquer programa de avaliação institucional, de tal modo que estão expressos também no texto do PAIUB.

O foco central do PAIUFSC está na avaliação do ensino, da pesquisa e da extensão, na sua interação com todas as atividades universitárias em sua complexidade, com vistas a compatibilizá-los com as necessidades da sociedade, na sua importância política, econômica, social e cultural. Por isso, o processo prevê diversos momentos e múltiplas maneiras de avaliação. O PAIUFSC (1994, p. 23) expressa que: "Para efeitos do processo de avaliação, a Universidade será considerada conforme as suas três atividades fim: ensino, pesquisa e extensão. A atividade técnico-administrativa, permeia as anteriores sendo, por isso, considerada concomitantemente".

Outrossim, o programa de avaliação não instiga o ranqueamento dos cursos ou setores. Os resultados da avaliação poderão ser usados por toda a comunidade universitária para a melhoria contínua de seus processos, sejam eles administrativos ou acadêmicos. É nessa perspectiva que o PAIUFSC (1994, p. 25) apresenta seu objetivo geral, qual seja: "Promover a Avaliação Institucional da UFSC visando a sensibilizar a Comunidade Universitária para firmar valores que levem à melhoria da qualidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, tendo em vista o interesse de seus alunos, e satisfazendo as necessidades sociais detectadas". Na prática, pode-se dizer que a qualidade de diferença entre os diversos setores que são avaliados é respeitada, enquanto se busca a diferença dessa qualidade para identificar pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças, a fim de reordenar políticas, visando o compromisso social da Universidade.

2.1. A metodologia

A metodologia do PAIUFSC compreende três fases:

a) **Preparação:** nessa fase acontece a conscientização de toda a comunidade universitária para a aceitação do processo de avaliação. A intensa participação de todos os membros da instituição é de fundamental importância, por isso é essencial desde a elaboração do processo. Nessa fase é validado o princípio da adesão voluntária.

b) **Coleta de dados e organização das informações:** com a participação de toda a comunidade universitária, são aplicados os instrumentos de coleta de dados e, posteriormente, realizada a descrição dos resultados. As informações concernentes são divulgados e encaminhados para todos os interessados e envolvidos no processo.

c) **Geração das transformações necessárias para a melhoria da qualidade:** os dados, os resultados da avaliação são de uso de toda a comunidade universitária e deverão servir de subsídios para a melhoria da qualidade do projeto de desenvolvimento da Instituição como um todo.

O processo engloba a avaliação dos cursos e departamentos em todas as suas peculiaridades. Na avaliação dos cursos são observados os fatores referentes às condições objetivas para o desenvolvimento das atividades curriculares, aos processos pedagógicos utilizados, os elementos relativos aos resultados alcançados sob o ponto de vista dos egressos

e, os fatores relativos à formação do profissional crítico, habilitado a atender às exigências do contexto social. São avaliadas também as condições de infra-estrutura do curso. Na avaliação dos departamentos observam-se aspectos relativos ao professor e às atividades departamentais, quais sejam: requisitos legais, pessoais e técnicos, cumprimento dos planos de ensino, produtividade, atividades de pesquisa, atividades de extensão, participação em eventos científicos e culturais, disponibilidade de recursos e disponibilidade de pessoal técnico-administrativo e docente.

O processo de avaliação da UFSC, em si, está organizado e se realiza na forma de sub-projetos:

- **Programa de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC (PFPD):** foi com esse programa que a UFSC, em 1993, iniciou seu processo avaliativo. Diferente de outras instituições, que iniciaram o processo de avaliação por uma etapa de sensibilização ou pela avaliação do docente pelo discente, a UFSC entendeu que sensibilização não precisaria, obrigatoriamente, anteceder à avaliação, mas ser, desde logo, uma ação concreta. O PFPD, inicialmente com periodicidade semestral e hoje com periodicidade anual, incorporado ao calendário acadêmico, constitui-se de palestras, seminários, workshops, aulas inaugurais, simpósios, apresentação de vídeos e outros. Esses eventos têm o objetivo de provocar a sensibilização do corpo docente para a necessidade de atualização, revisão, crescimento pedagógico e avaliação do processo de ensino-aprendizagem como um todo. As atividades a serem desenvolvidas são definidas a partir de consulta à comunidade acadêmica.

- **Questionário ao Aluno:** é o instrumento único, utilizado para a coleta de dados na avaliação do docente pelo discente. Essa avaliação é realizada por disciplina e turma, ao final do segundo semestre do ano letivo, com o objetivo de perfilar o ensino, em seus múltiplos aspectos, na opinião dos alunos.

- **Questionário ao Professor:** visa identificar as dificuldades e necessidades para o pleno desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. De acordo com sua atividade predominante, seja ela ensino, pesquisa, extensão ou administração, o professor responde ao questionário correspondente. É aplicado no mesmo período que o questionário ao aluno. O questionário ao professor que atua no ensino, aborda as mesmas questões do processo ensino-aprendizagem que aquele aplicado ao aluno. Trata-se da auto-avaliação docente.

- **Questionário ao Ex-aluno:** tem como objetivo averiguar a influência do currículo do curso de graduação na formação profissional dos alunos. A UFSC busca, através da consulta ao ex-aluno, subsídios para a melhoria de seus currículos. Nas opiniões do egresso pode-se identificar se o ensino de graduação está atendendo às necessidades do sistema de mercado ou até mesmo, se o ex-aluno se considera preparado para agir de forma transformadora no mercado de trabalho e na sociedade. São, portanto, informações de grande valor para a melhoria do processo de ensino, uma vez que permitem a identificação de possíveis falhas no perfil do egresso pretendido pela instituição. Dos cursos da UFSC, apenas quatro ainda não realizaram a avaliação pelo ex-aluno. O processo ainda não se completou em função da dificuldade que existe em se localizar os egressos. A população referente à coleta de dados delimita-se aos alunos formados nos últimos cinco anos.

- **Informações da Instituição:** são informações sobre a instituição constantes em documentos de planejamento, como o Plano de Trabalho Departamental (PTD), o Plano de Capacitação Docente, o Boletim de Dados Estatísticos, os Planos Estratégicos de Desenvolvimento, Planos Diretores, etc. Ou seja, são dados secundários obtidos junto aos órgãos internos da UFSC responsáveis pela sua elaboração e catalogação que compõem o banco de dados da instituição, atualizado periodicamente. É um levantamento de dados de ordem numérica da instituição com relação aos alunos, professores, pessoal técnico e administrativo, dados de infra-estrutura e de serviços de apoio. Esses dados subsidiam o levantamento dos indicadores de qualidade da instituição.

- **Avaliação da Pós-Graduação:** pretende o aprofundamento da avaliação periódica coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse sub-projeto não está instituído integralmente ainda. Alguns cursos têm mostrado maior preocupação com o processo. Culmina na elaboração de dossiês com dados de cada programa, reunidos em documento síntese de auto-avaliação, na promoção de seminários e na execução de avaliação externa pertinente.

- **Seminários de Curso de Graduação:** realizado em cada curso de graduação, anualmente, utilizando como base os resultados das avaliações pertinentes ao curso específico e informações da Instituição. Envolve entidades de classe, conselhos regionais, ex-alunos, alunos e professores. Portanto, são discutidas as dimensões do ensino de graduação e seus indicadores de qualidade com os diversos segmentos envolvidos e interessados. Em função dos custos do sub-projeto, sete cursos ainda não realizaram nenhuma edição do evento.

- **Seminários de Pós-Graduação:** evento que deverá ser realizado para a análise, interpretação e crítica dos dados levantados no processo de avaliação da pós-graduação e outros documentos produzidos pelos cursos e pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

- **Documento Síntese:** reúne as informações oriundas dos sub-projetos de avaliação. É elaborado de acordo com as diretrizes do PAIUB, habilitando a Instituição para a avaliação externa. Nesse documento poderá ser observada a diversidade das realidades de cada curso e setor da Instituição. Na medida que sistematiza e ordena os dados em um único documento, permite também a consolidação de expectativas e informações claras e objetivas da instituição como um todo, para o seu planejamento estratégico e a tomada de decisão.

- **Avaliação Externa:** dar-se-á após a conclusão da avaliação interna e após a elaboração do Documento Síntese. Deverá ser realizada por uma equipe de profissionais de renome, podendo incluir pares de outras instituições. Implementou-se, recentemente, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, um projeto piloto de avaliação externa.

O PAIUFSC visa instituir uma cultura de avaliação na UFSC. Ristoff (1999, p. 60) diz que cultura da avaliação é

... um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções. E este processo só logrará êxito se for coletivamente construído e se puder contar com intensa participação de seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados.

O autor coloca também que a cultura da avaliação só se constrói através da adesão voluntária ao processo avaliativo dos diferentes segmentos e unidades e sub-unidades acadêmicos e administrativos da instituição.

A análise dos dados deste estudo, se fundamenta no conceito de cultura da avaliação apresentado acima.

CAPÍTULO V

A EVOLUÇÃO DOS DADOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFSC

Frente a frente com um processo de avaliação, professores e alunos da UFSC manifestaram suas opiniões em relação ao desempenho acadêmico e às condições de infraestrutura da Instituição. A avaliação institucional da UFSC, através da Comissão de Avaliação de Ensino (CAEn), iniciou com um projeto piloto de avaliação do docente pelo discente, cujo relatório foi apresentado no primeiro semestre de 1993, envolvendo 144 turmas de cinco dos 35 cursos de graduação da UFSC. No segundo semestre de 1993 ampliou-se o processo para todos os cursos da Universidade, com uma participação de 1.387 turmas.

A auto-avaliação docente foi realizada em primeira edição, no segundo semestre de 1994. Antes, porém, de ser realizada a avaliação, no segundo semestre de 1994, foi realizada uma avaliação como projeto piloto, no curso de Ciências Contábeis, envolvendo vinte e três dos vinte e seis professores do departamento. A partir de então, o processo aconteceu, anualmente, no segundo semestre, até 1998, com o envolvimento de professores e alunos de todos os cursos de graduação da UFSC.

Até o ano de 1994, foi utilizado como instrumento de coleta de dados, um questionário dirigido aos professores e alunos, composto por trinta e quatro perguntas, agrupadas em seis indicadores (anexos I e II). A partir de 1997, os questionários sofreram alterações, sendo dirigidas ao professor trinta perguntas e aos alunos quarenta e uma perguntas (anexos III e IV).

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados da avaliação institucional da UFSC, do ano de 1994 ao ano de 1998. Compreende a avaliação realizada nos cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Engenharia Elétrica, Farmácia, Letras, Matemática e Pedagogia, amostra intencional deste estudo. Os dados são apresentados e analisados em dois momentos :

1. Auto-avaliação docente e avaliação do docente pelo discente, do período 1994 a 1996;
2. Auto-avaliação docente e avaliação do docente pelo discente, do período 1997 a 1998.

Optou-se em apresentar e analisar os dados em dois momentos distintos porque aconteceram algumas alterações no instrumento de coleta de dados em 1997. Os detalhes das alterações serão explicadas mais adiante.

Os dados da auto-avaliação docente e da avaliação do docente pelo discente fornecem informações relevantes. Não se pretende apresentar nenhuma “receita” do que fazer com elas, porém, essas informações, certamente, deverão ser objeto de análise da comunidade universitária para subsidiarem as intenções e decisões de melhoria do processo ensino-aprendizagem, de otimização e melhoria da infra-estrutura da Instituição e até mesmo, para o aperfeiçoamento do processo de avaliação institucional.

Antes de se proceder à apresentação e à análise dos dados propriamente dita, pretende-se fazer algumas considerações acerca dos instrumentos de pesquisa e de alguns aspectos metodológicos adotados para este trabalho.

As variáveis, foco da descrição e análise deste item, foram extraídas dos questionários da auto-avaliação docente e da avaliação do docente pelo discente, quais sejam:

- Plano de Ensino;
- Disciplina;
- Desempenho Docente;
- Avaliação da Aprendizagem;
- Desempenho do Aluno;
- Infra-estrutura.

As perguntas foram submetidas a uma pequena reordenação, de forma que ficassem semelhantemente agrupadas sob as variáveis acima apontadas, em todos os modelos de questionário. Isso se fez necessário para se construir uma metodologia de análise análoga, uma vez que aconteceram alterações na forma de apresentação do instrumento de coleta de

dados e no seu número de perguntas, apesar de seu conteúdo permanecer, praticamente, o mesmo.

Para que se pudesse trabalhar com um indicador único que apontasse os resultados de todas as perguntas pertinentes a cada variável, calculou-se a média aritmética de cada grupo de questões, dividindo-as em positivas e negativas. Considerou-se resposta positiva os apontamentos “Sim” e/ou “Praticamente Sim” e, como resposta negativa, os apontamentos “Não” e “Praticamente Não”.

Registra-se ainda que nos questionários adotados a partir de 1997, houve o acréscimo de mais uma opção de resposta denominada “Não se Aplica” e a variável para avaliação “Laboratórios”. A opção “Não se Aplica” destinava-se, originalmente, àquelas turmas e/ou disciplinas que não faziam uso de laboratório nas suas atividades de ensino-aprendizagem. No entanto, percebeu-se que, muitas vezes, esta opção foi apontada quando o avaliador não tinha intenção de responder à determinada pergunta, independente da variável a que se referia e, por outro lado, verificou-se que o item laboratórios, em alguns questionários, não recebeu resposta alguma. O exposto acima foi o que levou a se realizar a análise dos dados em dois momentos distintos, além de se excluir as avaliações da variável laboratórios.

Parte-se, agora, para a descrição e análise dos dados da Auto-avaliação Docente (AD) e da Avaliação do Docente pelo Discente (ADD), examinando-os nas seis variáveis, por curso.

1. A avaliação do ensino de graduação da UFSC

A avaliação do ensino de graduação acontece num contexto de auto e mútua avaliação por professores e alunos, com o intuito de identificar as forças e fraquezas, oportunidades e ameaças da atividade de ensino-aprendizagem.

A auto-avaliação permite ao docente um momento de reflexão e de análise da sua prática de sujeito que está ensinando. É, sobretudo, um exercício de autonomia, pois a

adesão ao processo é voluntária. Parece ser incorreto, porém, considerar a recusa do professor em se auto-avaliar como uma expressão positiva de sua autonomia.

Observa-se que um mesmo professor pode ter ministrado mais que uma disciplina e, em cada uma delas, ter se auto-avaliado. Por outro lado, o número de professores que se auto-avaliaram também não corresponde, necessariamente, ao número de disciplinas, pois em muitos casos, uma mesma disciplina foi ministrada por mais de um professor na mesma turma. A mesma disciplina também pode ser oferecida em mais de uma turma no mesmo curso. Isso acontece, principalmente, quando o curso é oferecido no período diurno e noturno e quando o curso tem diferentes habilitações.

A avaliação feita pelos discentes é igualmente importante, pois não se pode ignorar o que pensam os alunos sobre a realidade acadêmica, uma vez que a Instituição existe em função deles.

Ressalta-se que os dados que formaram a amostra deste estudo, referem-se somente àquelas disciplinas que foram avaliadas pelos professores e alunos, concomitantemente.

1.1. A avaliação no curso de Agronomia

O histórico da avaliação no curso de Agronomia, de 1994 a 1998, pode ser lido no quadro abaixo:

Tabela 02 – Histórico da avaliação no curso de Agronomia – 1994-1998

CURSO DE AGRONOMIA					
Ano	Nº de Professores do Curso*	Nº de turmas 2º semestre**	Nº de turmas - AD	Nº de turmas - ADD	Nº de turmas - AD/ADD***
1994	70	118	58	55	43
1995	72	115	46	48	42
1996	76	116	41	49	36
Subtotal	218	349	145	152	121
1997	70	121	40	57	39
1998	59	110	53	61	51
Subtotal	129	231	93	118	90
TOTAL	347	580	238	270	211

*número de professores corresponde ao número de professores lotados nos departamentos do Curso, conforme Catálogos dos Cursos de Graduação.

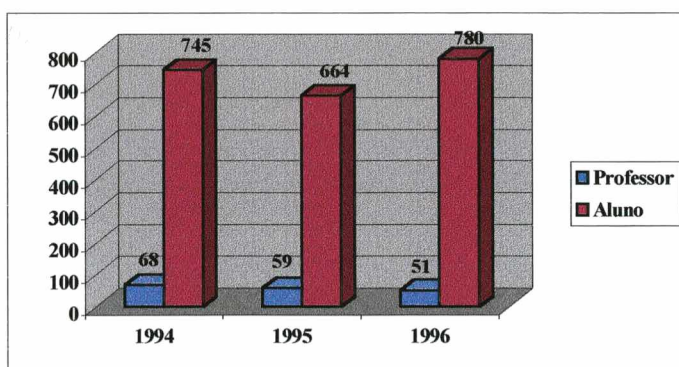
**Dados obtidos na UFSC/SEI/NPD – Cadastro de Turmas.

***Número de turmas avaliadas por professor e aluno, concomitantemente.

Conforme pode-se observar na tabela 02, quando se realizou a auto-avaliação docente pela primeira vez, em 1994, o Curso contava com 70 professores; em 1995 possuía 72 e no ano de 1996 o número aumentou para 76. Esses números não incluem os professores das disciplinas oferecidas no curso que pertencem a departamentos de outros cursos, ou seja, disciplinas externas.

Destes, conforme pode-se observar no gráfico 01, boa parcela aderiu ao processo de auto-avaliação. Curioso é que nos anos de 1995 e 1996, apesar de ter aumentado o número de docentes, diminuiu a adesão ao Programa de Avaliação.

Gráfico 01 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1994-1996



Pelos dados da tabela 02 e gráfico 01, no período, tem-se 178 formulários de auto-avaliação dos professores correspondentes à 121 turmas. Percebe-se que houve um decréscimo na adesão ao processo, ano após ano. De 1994 para 1995, o número de formulários AD de professores atuantes no Curso que se auto-avaliaram diminuiu em 13%. Até o ano de 1996, esta diferença ficou ainda mais significativa, alcançando 25%. Não esquecendo que esses dados estão desconsiderando a possibilidade de ter professores externos ao curso nas 178 auto-avaliações.

Com relação aos alunos, a adesão ao processo de avaliação se comportou um pouco diferente. Conforme informações colhidas na UFSC/SEI/NPD – Cadastro de Turmas, o Curso tinha, em média, no segundo semestre de cada ano do período, 116 turmas, totalizando 349 turmas no período (tabela 02). Destas, 152 aderiram ao processo ADD. Em 121 turmas aconteceu a ADD e, concomitantemente, a auto-avaliação dos respectivos professores. Desta forma, teve-se, no segundo semestre de 1994, a participação no processo de avaliação de 43 turmas, com 745 formulários ADD respondidos; em 1995 teve-se a adesão de 42 turmas, com 664 formulários e em 1996 retornaram 780 formulários de 36 turmas

(tabela 02 e gráfico 01). Nota-se que, enquanto a adesão docente ao processo avaliativo diminuiu de 1995 para 1996, a adesão à ADD aumentou, apesar de também ter diminuído o número de turmas.

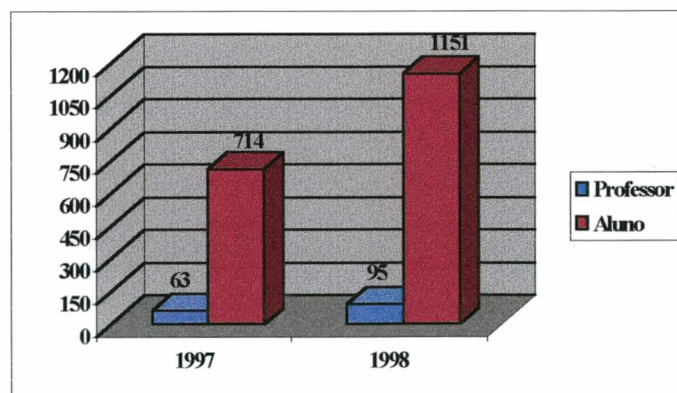
É bem provável que o número de turmas da ADD tenha diminuído porque os professores não divulgaram e distribuíram os questionários da ADD. Cabia ao docente de cada disciplina disseminar o processo de avaliação, distribuir os questionários aos alunos, esclarecer dúvidas quanto a forma de preencher, recolhê-los e encaminhá-los à coordenação do Programa, junto com a sua auto-avaliação.

No segundo período, ou seja, de 1997 a 1998, o processo de avaliação também teve oscilações. Percebe-se, no entanto, na tabela 02, que de 1997 para 1998 aumentou a participação, tanto de professores como de alunos. Identifica-se um aumento de 33% na AD e 7% na ADD.

Somente em 90 das 231 turmas do período, aconteceu a AD e a ADD simultaneamente. Se observada a diferença entre os números dos dois anos, tem-se um aumento de aproximadamente 24% de turmas do primeiro para segundo ano.

No gráfico 02 observa-se o número de formulários de professores destas turmas que se auto-avaliaram. É muito bom poder verificar que houve um aumento até significativo nas adesões, de um ano para outro. O ano de 1998 foi, inclusive, o ano em que se obteve o maior retorno de formulários de auto-avaliações de professores nos dois períodos.

Gráfico 02 – Frequência, por ano, da AD e ADD no curso de Agronomia – 1997-1998



Na ADD, como aponta o gráfico 02, também aconteceu um salto positivo de 1997 para 1998. Os dados apontam um aumento de 38%, de um ano para outro, no número de

formulários de alunos que participaram do processo. Este também é o número recorde dos dois períodos.

Traçando um paralelo entre os dois períodos, observa-se que no segundo período (1997-1998) o processo de avaliação institucional obteve mais adesões, enquanto que no primeiro (1994-1996), de forma geral, a participação diminuiu a cada ano. Se calculada a média/ano de formulários de AD e de ADD nos dois períodos, tem-se a seguinte informação:

- 1994-1996: 59 AD e 730 ADD;
- 1997-1998: 79 AD e 933 ADD.

Dáí subtrai-se que no segundo período o Programa de Avaliação Institucional da UFSC obteve uma maior participação. O número de formulários de professores que se auto-avaliaram, em média, do primeiro para o segundo período aumentou em 34% e, o número de formulários de alunos que efetuaram a ADD subiu 28%. Pode-se inferir ainda que, devido a diferença entre os percentuais da AD e da ADD pró AD, parece que os professores assimilaram melhor a necessidade e a importância do processo do que os alunos.

Um fator que pode ter influenciado mais professores a aderir ao processo de avaliação é o processo da GED – Gratificação de Estímulo à Docência, instituído pela lei 9.678, de 3 de julho de 1998. Neste momento a avaliação passa para um período em que a “premiação/punição” é aplicada, ao mesmo tempo em que derruba-se o princípio da adesão voluntária, expresso no PAIUB e no PAIUFSC, sobremaneira.

Na análise dos dados dos dois períodos, mais outros aspectos chamam a atenção. Para elucidar essas informações apresenta-se nas tabelas 03 e 04, como foi avaliada cada variável do questionário. Lembra-se que os resultados apresentados correspondem à média das respostas do conjunto de perguntas pertinentes a cada variável.

Tabela 03 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1994-1996

VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD				ALUNOS/ADD			
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	134	39	5	178	2.018	68	103	2.189
Disciplina	154	22	2	178	1.873	289	27	2.189
Desempenho Docente	171	6	1	178	1.949	230	10	2.189
Aval. da Aprendizagem	174	1	3	178	1.852	274	63	2.189
Desempenho do Aluno	127	49	2	178	1.609	564	16	2.189
Infra-estrutura	100	76	2	178	1.669	500	20	2.189

A tabela 04 apresenta estas mesmas informações referentes aos anos de 1997 e 1998.

Tabela 04 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1997-1998

VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD					ALUNOS/ADD				
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	150	4	1	3	158	1.671	151	40	3	1.865
Disciplina	143	13	1	1	158	1.382	405	76	2	1.865
Desempenho Docente	133	18	7	-	158	1.329	365	155	16	1.865
Aval. da Aprendizagem	138	13	7	-	158	1.301	299	257	8	1.865
Desempenho do Aluno	108	42	6	2	158	1.452	299	97	17	1.865
Infra-estrutura	113	30	12	3	158	1.357	304	180	24	1.865

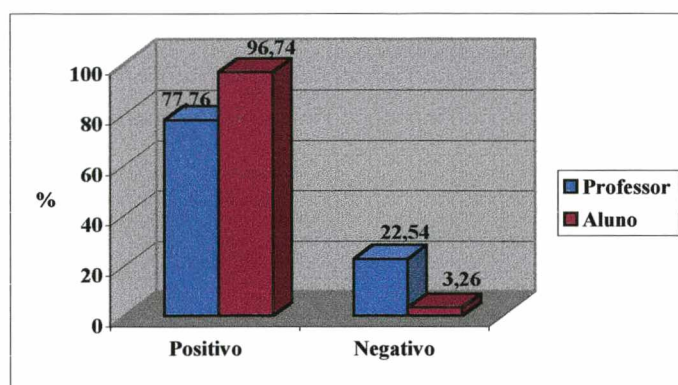
A seguir, apresenta-se uma análise dos dados em cada variável, fazendo uma comparação entre os dados da AD e da ADD. Os gráficos foram construídos desconsiderando-se o número de questionários não respondidos, isto é, neles pode-se ver a opinião efetiva de quem avaliou as variáveis.

1.1.1. Plano de Ensino

A variável Plano de Ensino inclui como principais questionamentos a apresentação e discussão do Plano de Ensino com os alunos e o seu cumprimento. No período de 1994 a 1996, 77,76% das respostas dos docentes disseram ter sido apresentado e discutido o Plano

de Ensino com os alunos e que o mesmo foi cumprido. Outrossim, 22,54% das respostas dos professores avaliaram este item de forma negativa (gráfico 03).

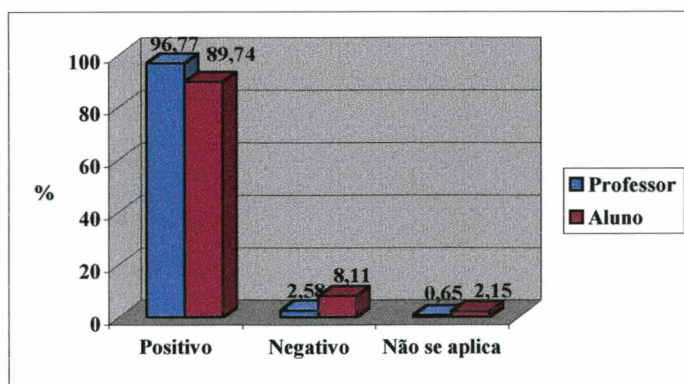
Gráfico 03 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1994-1996



As respostas dos alunos com relação ao Plano de Ensino, no período de 1994 a 1996, foram positivas. Os 96,74% de aprovação corroboram as respostas dos professores.

No período de 1997 a 1998, o percentual de respostas positivas da AD é mais expressivo. Conforme mostra o gráfico 04, a maioria das respostas dos professores (96,77%) avaliou a variável Plano de Ensino positivamente.

Gráfico 04 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1997-1998



No período de 1997 a 1998 os alunos praticamente mantiveram a opinião positiva. O gráfico 04 aponta 89,74% de respostas positivas. Aumentou um pouco, em relação ao período anterior, a avaliação negativa (8,11%).

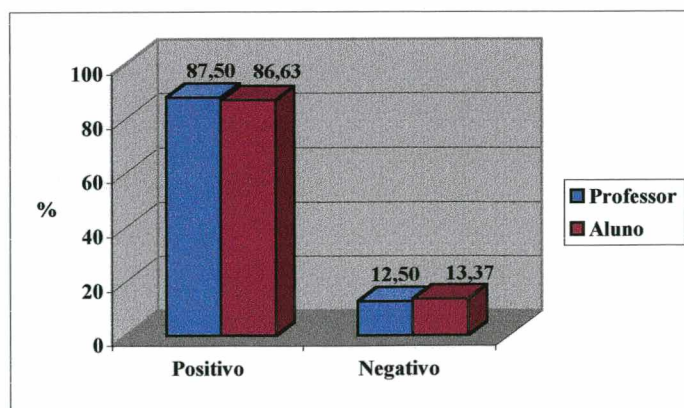
Observa-se que neste período foi acrescentada ao questionário a opção de resposta “Não se Aplica”. É bem provável que, se não existisse essa opção, os 0,65% e os 2,15%, respectivamente AD e ADD, que assim responderam, teriam deixado de responder algumas das perguntas relacionadas a esta variável.

1.1.2. Disciplina

Articular a disciplina com as demais e adaptá-la às especificidades do curso significa dizer que deve-se estar atento não só aos indicadores colocados no Plano de Ensino, quase sempre mero ritual burocrático, mas também ao projeto pedagógico do curso, à realidade social mais ampla e ao contexto no qual as relações sociais e /ou profissionais se dão.

Os professores do curso de Agronomia parecem ter essa preocupação, uma vez que a grande maioria, 87,50%, no período de 1994 a 1996, avaliou positivamente esta questão (gráfico 05).

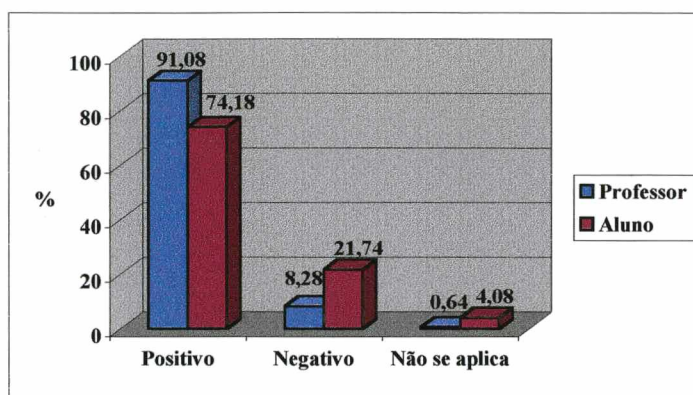
Gráfico 05 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1994-1996



Não existe diferença significativa entre as opiniões de professores e alunos no primeiro período.

No período de 1997 a 1998, a AD em relação à variável Disciplina foi ainda mais positiva, apontado para 91,08% de satisfação (gráfico 06).

Gráfico 06 – Frequência da variável Disciplina, da AD e ADD do curso de Agronomia – 1997-1998



Pode-se observar ainda o aumento do percentual das avaliações negativas (21,74%) da ADD. Os 74,18% de avaliações positivas correspondem ao índice mais baixo de aceitação nesta variável, nos dois períodos.

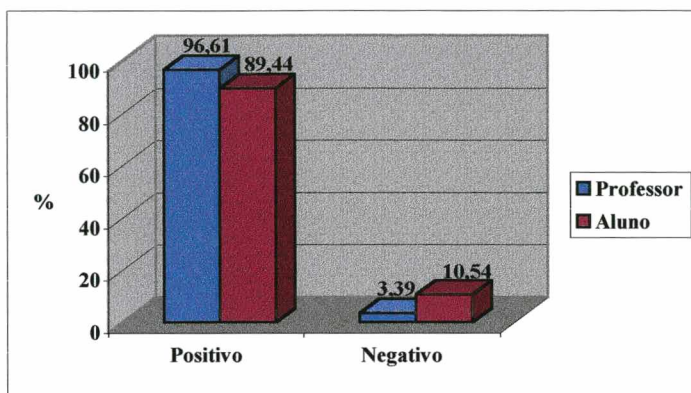
1.1.3. Desempenho Docente

O processo de ensino-aprendizagem se desenvolve não só com o professor utilizando ferramentas como quadro de giz, livros didáticos, instrumentos de laboratório, recursos audiovisuais etc., para produzir conhecimentos acabados. É necessário também estabelecer um processo comunicativo com o discente. Isso se dá mediante uma relação interpessoal com os alunos, estabelecendo com eles uma interação e uma participação ativa nas atividades acadêmicas

Os professores de Agronomia, ao serem inquiridos sobre esses aspectos, avaliaram positivamente seu desempenho. Na média, 96,61% das respostas do corpo docente que

aderiu ao processo de auto-avaliação no período de 1994 a 1996, considera que desempenhou muito bem a sua função de educar, produzir e disseminar conhecimentos (gráfico 07).

Gráfico 07 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1996-1997

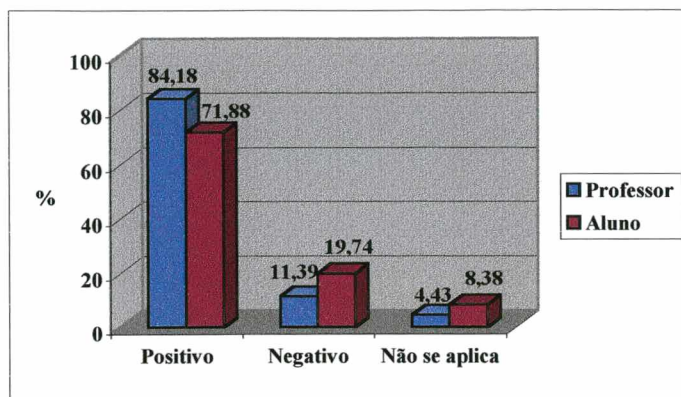


A avaliação dos alunos e professores, de 1994 a 1996, apresenta uma diferença de 7,17% nas intenções positivas. Verificando nos relatórios da Avaliação Institucional elaborados pela CAEn as respostas dos alunos a cada pergunta do bloco, isoladamente, percebe-se que, de modo geral, a avaliação dos alunos apresenta um índice de insatisfação maior nos aspectos que se referem aos procedimentos didáticos utilizados e na questão relativa à capacidade do professor em situar a disciplina num contexto mais amplo.

No segundo período (1997-1998), obteve-se na AD 84,18% de avaliações positivas (gráfico 08). Observando alguns comentários que os professores registraram adicionais aos questionários da AD, tem-se observações, tais como:

As atividades administrativas de direção de centro exigem cumprir agendas que não permitem sempre estar nos horários pré-estabelecidos das aulas.

Gráfico 08 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1997-1998



É bem provável que, ao realizarem suas auto-avaliações, os professores tenham, realmente, levado em consideração, com honestidade, todos os aspectos que influenciam no seu bom desempenho. Isso fez com que se somassem algumas avaliações negativas.

No segundo período (1997-1998), os alunos foram mais negativos que no período anterior ao avaliarem o desempenho de seus professores. Observa-se que 19,74% das respostas consideram o Desempenho Docente negativo. Outros 8,38% de respostas estão assinaladas na opção “Não se Aplica”. Sabe-se que não tem muita coerência esta resposta, portanto, o que pode ser deduzido é que as respostas “Não se Aplica”, relacionadas a esta variável, correspondem a perguntas às quais o avaliador não queria responder.

Alguns comentários extraídos dos formulários dos alunos podem ser apontados:

*O departamento ... tem que se preocupar mais com os professores que o representam;
Reavaliar os professores do departamento Demonstram ser seres superiores.*

São comentários que, em seu conteúdo, não apresentam a causa da insatisfação, mas certamente contribuíram para aumentar as avaliações negativas.

Levanta-se a hipótese de existir a possibilidade da insatisfação dos alunos com a Disciplina tê-los levado a avaliar negativamente o Desempenho Docente. As causas dessas avaliações negativas não são visíveis nos dados objetivos, pode-se, porém, observar um comentário de aluno adicionado ao formulário ADD:

Primeiramente acho que respondendo estas perguntas, da forma como são feitas, não levam a lugar algum. Acho que este tipo de trabalho está fora da realidade, mesmo que as

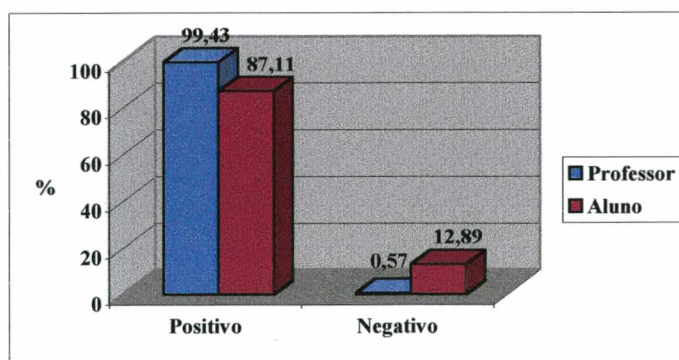
expectativas em relação a uma disciplina não foram atendidas, ao longo de vários anos consecutivos, nada é mudado.

Alguns autores afirmam que há controvérsias em relação à competência do aluno em avaliar ou não o desempenho docente. Ahumada Acevedo (1992) acha que o aluno não tem condições de avaliar aspectos com relação à validade dos objetivos, conteúdos da disciplina e preparação das aulas. Já Villarreal Gutiérrez (1990) acha que os alunos, por terem o maior contato com o professor, são os sujeitos que podem avaliar, mais aproximadamente, se os objetivos foram alcançados, as técnicas de ensino-aprendizagem e o conhecimento que o professor tem da matéria.

1.1.4. Avaliação da Aprendizagem

Esta questão, no questionário AD do período de 1994 a 1996, obteve um alto percentual de respostas positivas. Os 99,43% de aprovação da AD e os 87,11% da ADD indicam que no curso de Agronomia possa haver uma relação bilateral no processo de ensino-aprendizagem e avaliação, onde professores e alunos participam efetivamente de todo o processo de forma reflexiva, crítica e contextualizada (gráfico 09).

Gráfico 09 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1994-1996

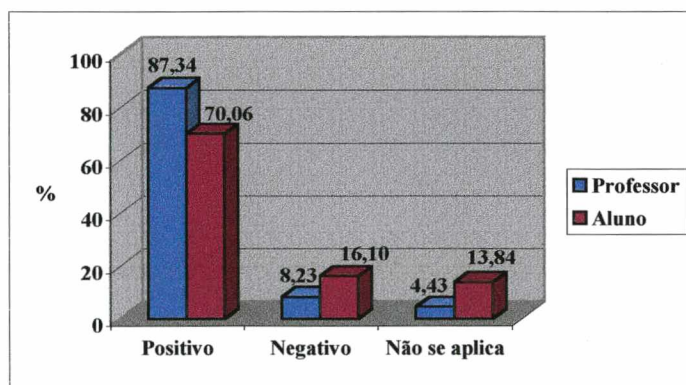


Embora as perguntas relacionadas à variável Avaliação da Aprendizagem do questionário AD terem sido as mesmas das do questionário ADD, comparando os dois dados,

percebe-se um percentual de respostas negativas maior (12,32%) nos formulários dos alunos em relação aos formulários dos professores.

As avaliações do segundo período (1997-1998), tanto da AD como da ADD, apresentam um percentual de respostas positivas um pouco menor. Observa-se no gráfico 10, que 8,23% das respostas dos professores e 16,10% das respostas dos alunos são negativas. Aponta-se ainda o considerável percentual de avaliações de professores (4,43%) e alunos (13,84%) que indicam a opção “Não se Aplica” para responder aos questionamentos relativos a esta variável.

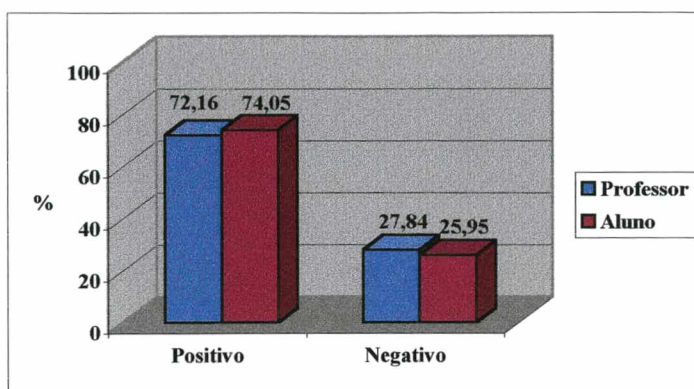
Gráfico 10 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1997-1998



1.1.5. Desempenho do Aluno

Nesta questão, no período 1994-1996, professores e alunos aproximam-se bastante em suas respostas. Os professores ao serem perguntados se os alunos estavam preparados para cursar a disciplina, se faziam as tarefas recomendadas e se foram incentivados a participar de atividades extraclasse, grande parcela (72,16%), afirmaram que sim. Essas mesmas questões dirigidas aos alunos, foram avaliadas de forma positiva em 74,05% das respostas (gráfico 11).

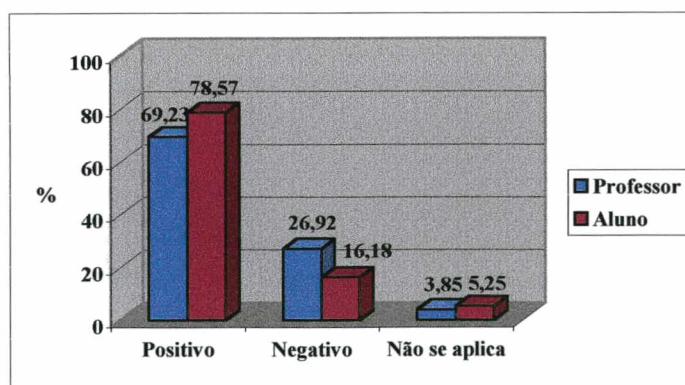
Gráfico 11 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1994-1996



Pelo que se pode observar, parece não haver nenhuma associação entre as avaliações negativas e o avaliador neste período. Ambos os avaliadores avaliam o Desempenho do Aluno praticamente nas mesmas proporções negativas e/ou positivas.

Os dados da Auto-avaliação Docente do primeiro (1994-1996) e segundo períodos (1997-1998) apresenta semelhanças. O gráfico 12 aponta 69,23% de respostas positivas no segundo período e as avaliações negativas diferem em apenas um ponto percentual das do período anterior.

Gráfico 12 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1997-1998



Na avaliação dos alunos observa-se que houve um pequeno aumento nas respostas positivas. De 1997 a 1998 tem-se um percentual de 78,57% de respostas positivas, enquanto que no período anterior tinha-se 74,05%.

Os professores avaliaram esta variável mais negativamente. Não é possível, porém, apenas com os dados objetivos, opinar sobre as causas que levam o professor a avaliar o Desempenho do Aluno de forma negativa. Seria necessário verificar que variáveis estão interferindo no processo de ensino-aprendizagem, que causam o fraco desempenho do aluno, aliás, não reconhecido na opinião dos alunos, na mesma proporção.

Questiona-se, no entanto: por que, em média, 27,84% das respostas dos professores, no período de 1994 a 1996, avaliaram de forma negativa essas questões, se no item Avaliação da Aprendizagem, obteve-se uma avaliação positiva de 99,43%? Então o resultado das avaliações não refletiu o efetivo desempenho do aluno? Este é um paradoxo que também pode ser observado nos dados de 1997 a 1998.

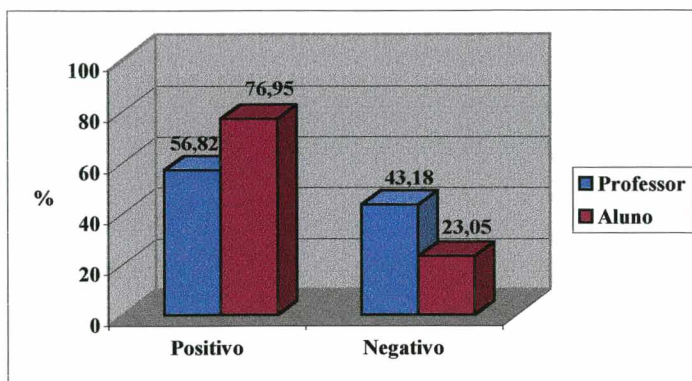
Depreende-se das entrelinhas dessas considerações que existem certas fragilidades no processo avaliativo que merecem atenção. Parece que os diversos aspectos a serem avaliados são olhados de forma isolada e isso não é construtivo, pois, conforme aponta Coêlho (1997, p. 47) “...a avaliação nas universidades não pode se referir apenas aos resultados, mas envolve necessariamente os processos, as competências, os compromissos e os comportamentos...”.

1.1.6. Infra-estrutura

Pela avaliação dos professores, no período de 1994 a 1996, a infra-estrutura é o aspecto mais frágil das condições exigidas e presentes no processo de ensino-aprendizagem do curso de Agronomia. O trabalho do professor e o seu desempenho, de alguma maneira está limitado às condições materiais a ele disponibilizadas. Às instalações físicas, serviços de apoio, biblioteca, recursos materiais de laboratório, de estudos de campo, está condicionado o que o professor pode e não pode desenvolver com seus alunos. Embora estas questões estejam diretamente relacionadas ao seu trabalho, o professor não tem decisão sobre elas. Portanto, com uma insatisfação de 43,18% (gráfico 13), é fundamental que a Instituição cuide com mais atenção deste aspecto, uma vez que é condição fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem com qualidade.

Os dados da variável Infra-estrutura deste período, conforme pode-se observar no gráfico, sugerem uma possível associação da avaliação negativa com o professor.

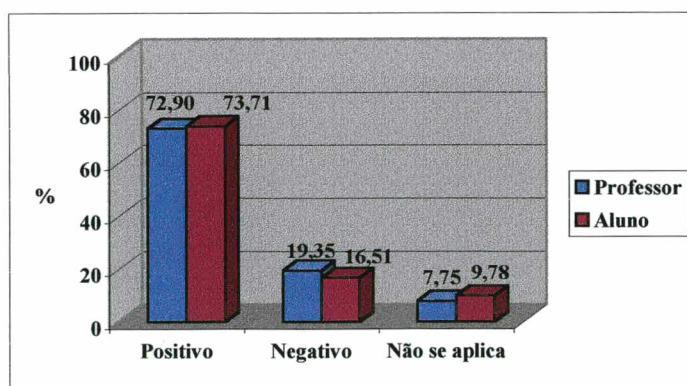
Gráfico 13 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1994-1996



Percebe-se que os alunos foram um pouco mais tolerantes que os professores no período de 1994 a 1996, pois, apenas 23,05% das respostas dos formulários ADD avaliaram a infra-estrutura da UFSC negativamente.

Nos anos de 1997 e 1998 a insatisfação com a infra-estrutura na AD se revelou menor. O gráfico 14 aponta 72,90% de avaliações positivas na AD, o que indica que a Instituição possivelmente tenha tomado providências para suprir algumas deficiências apontadas nas avaliações anteriores.

Gráfico 14 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Agronomia – 1997-1998



Já a ADD revela 16,51% de insatisfação com o fator infra-estrutura. Mas não se pode afirmar que a insatisfação diminuiu em relação ao período anterior, pois, foram

apontadas 9,78% de respostas no item “Não se Aplica”, e isso fez com que o percentual de respostas positivas diminuísse.

Considerando agora o conjunto das variáveis, de uma forma geral, no primeiro período (1994-1996), os professores (AD) registraram o maior índice de respostas negativas. Já no segundo período (1997-1998), o maior percentual de respostas negativas está nas avaliações dos alunos (ADD).

Registra-se ainda que das 211 turmas do curso de Agronomia que participaram da AD e da ADD simultaneamente no período de 1994 a 1998, apenas 153 são turmas de disciplinas internas do Curso. As demais 58 são de disciplinas pertencentes à Departamentos de outros cursos da UFSC, que fazem parte da grade curricular do curso de Agronomia.

Por outro lado, as disciplinas que participaram do processo avaliativo ininterruptamente, desde 1994 até 1998, são apenas 5. Destas, 4 são disciplinas internas e 1 é disciplina externa, isto é, não pertence à nenhum Departamento do Curso. Diante deste resultado, pergunta-se: A cultura da avaliação está instituída no curso de Agronomia?

É claro que este aspecto não é o único a ser considerado ao se verificar a cultura da avaliação. Resgatando dados da tabela 02, tem-se a informação de que nos dois períodos, o Curso tinha 580 turmas e, professores de 238 turmas se auto-avaliaram nos anos de 1994 a 1998. Daí subtrai-se que houve a participação efetiva no processo da AD dos professores de 41,03% das turmas do Curso. Este mesmo raciocínio realizado com o número de turmas em que os alunos realizaram a ADD resulta num número um pouco maior, correspondendo a 46,55% de turmas em que os alunos avaliaram seus respectivos professores. A AD e a ADD ocorreram, simultaneamente, nos dois períodos, em 36,38% das turmas.

Estes são números bastante expressivos, que, sem dúvida, indicam que a cultura da avaliação está se construindo no Curso.

1.2. A avaliação no curso de Ciências Biológicas

A avaliação institucional no curso de Ciências Biológicas, com as habilitações de bacharelado e licenciatura, nos anos de 1994 a 1998, teve a seguinte evolução:

Tabela 05 – Histórico da avaliação institucional no curso de Ciências Biológicas – 1994-1998

CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS					
Ano	Nº de Professores*	Nº de turmas 2º semestre**	Nº de turmas - AD	Nº de turmas - ADD	Nº de turmas AD/ADD***
1994	136	99	53	55	50
1995	138	96	44	44	42
1996	138	93	31	45	28
Subtotal	412	288	128	144	120
1997	138	100	62	51	39
1998	140	101	43	49	38
Subtotal	278	201	105	100	77
TOTAL	690	489	233	244	197

*número de professores corresponde ao número de professores lotados nos departamentos do Curso, conforme Catálogos dos Cursos de Graduação.

**Dados obtidos na UFSC/SEI/NPD – Cadastro de Turmas.

*** Número de turmas avaliadas por professor e aluno, concomitantemente.

É possível estranhar-se o fato de ter mais professores nos departamentos do Curso do que turmas de alunos. É bem provável que isso aconteceu porque existiam professores que atuavam em disciplinas dos departamentos de Ciências Biológicas oferecidas em outros cursos da UFSC e nos cursos de pós-graduação.

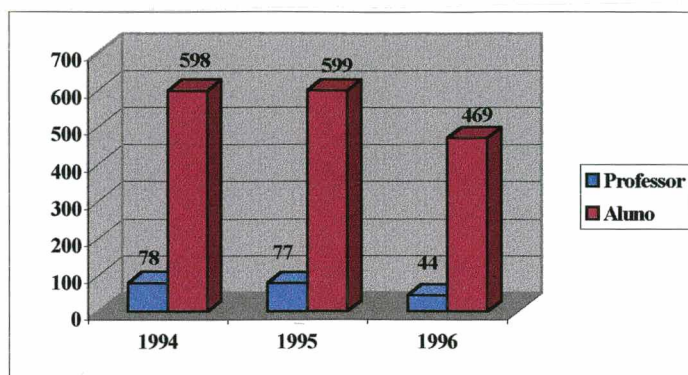
De acordo com a tabela acima, verifica-se que no período de 1994 a 1998, professores de 233 turmas do Curso fizeram a sua auto-avaliação. A AD e ADD, aconteceu, concomitantemente, em 197 turmas, o que corresponde à 40% das turmas do Curso (tabela 05).

Nota-se que houve uma sensível diminuição nas participações no processo avaliativo, ano após ano. De 1994 a 1996, as turmas nas quais aconteceu a ADD e cujos professores também se auto-avaliaram, caiu em 44%. Esse percentual é muito alto e é merecido, sobremaneira, um estudo dos motivos que levam a essa rejeição, uma vez que se quer instituir a cultura da avaliação na Instituição (tabela 05).

No segundo período (1997-1998), em relação ao último ano do período anterior, houve um ligeiro aumento nas adesões ao processo avaliativo. Porém, percebe-se que, em média, houve uma diminuição no número de avaliações, tanto de AD como de ADD. Resulta, no período, 77 turmas em que ocorreu a AD e a ADD concomitantemente.

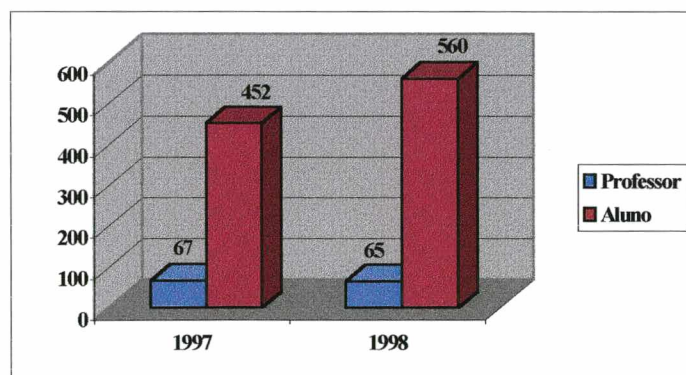
No gráfico 15 tem-se o número de formulários de professores e alunos, da AD e ADD, respectivamente, dos anos de 1994 a 1996. Percebe-se, claramente, como já exposto acima, o decréscimo no número de adesões, do primeiro ao último ano do período.

Gráfico 15 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996



No segundo período (1997-1998), verifica-se, como no período anterior, a diminuição de turmas a cada ano em que ocorreu a AD (tabela 05). O número de formulários de professores que se auto-avaliaram e que, nas respectivas turmas também aconteceu a ADD, se comportou de forma estável (gráfico 16).

Gráfico 16 – Frequência, por ano, da AD e ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998



Neste Curso, parece que a instituição da GED, em 1998, não influenciou os professores a aderirem em maior número ao processo avaliativo. Percebe-se que ocorreu uma diminuição no número de turmas nas quais os professores se auto-avaliaram e, conseqüentemente, também houve um pequeno decréscimo no número de formulários.

Também aconteceu uma diminuição no número de turmas ADD, de ano para ano (tabela 05), porém, o número de formulários de alunos aumentou de 1997 para 1998. O gráfico 16 permite que se visualize melhor o ocorrido.

As tabelas 06 e 07 mostram a média da frequência das respostas da AD e da ADD nos períodos 1994-1996 e 1997-1998, respectivamente.

Tabela 06 – Frequência, por variável, da AD e ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996

VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD				ALUNOS/ADD			
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	153	39	7	199	1.565	62	39	1.666
Disciplina	182	16	1	199	1.435	215	16	1.666
Desempenho Docente	191	8	-	199	1.442	215	9	1.666
Aval. da Aprendizagem	193	6	-	199	1.386	235	45	1.666
Desempenho do Aluno	172	27	-	199	1.203	457	6	1.666
Infra-estrutura	85	110	4	199	793	864	9	1.666

Tabela 07 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998

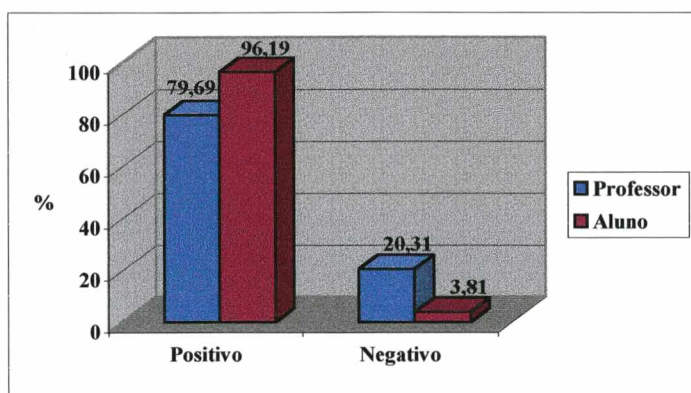
VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD					ALUNOS/ADD				
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	126	-	6	-	132	918	58	34	2	1.012
Disciplina	117	7	7	1	132	761	213	35	3	1.012
Desempenho Docente	116	9	7	-	132	603	291	109	9	1.012
Aval. da Aprendizagem	122	4	6	-	132	550	166	287	9	1.012
Desempenho do Aluno	111	12	9	-	132	772	175	57	8	1.012
Infra-estrutura	68	47	17	-	132	680	196	123	13	1.012

Apresenta-se a seguir como se comportou a avaliação na AD e na ADD nos dois períodos em cada uma das variáveis do estudo, desconsiderando-se os números de questões não respondidas.

1.2.1. Plano de Ensino

A variável Plano de Ensino, avaliada no período de 1994 a 1996, em 192 formulários de professores do Curso, obteve 79,69% de respostas positivas, porém, tem-se 20,31% de respostas negativas (gráfico 17).

Gráfico 17 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996



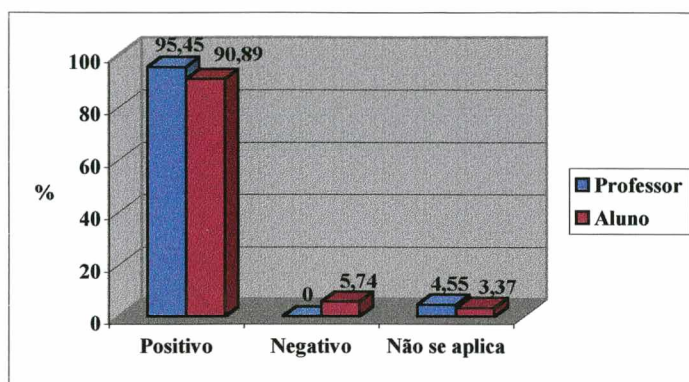
Observando nos relatórios da CAEn de 1994 a 1996, as avaliações de cada pergunta pertinente a esta variável, verificou-se que, neste período, este número de respostas negativas pode ter se apresentado porque muitos professores responderam que não foi possível cumprir o Plano de Ensino.

É salutar verificar as razões que levam ao não cumprimento do Plano de Ensino, uma vez que dominar o conteúdo das diversas disciplinas do semestre é requisito essencial para que o discente possa ter bom desempenho nas disciplinas dos semestres seguintes. Muitas disciplinas, aliás, são pré-requisitos de outras e o não cumprimento do Plano de Ensino pode comprometer o desenvolvimento da disciplina subsequente.

A opinião dos alunos, de 1994 a 1996, é um pouco mais positiva que a dos professores no mesmo período. Apenas 3,81% das respostas dos alunos avaliaram a variável negativamente.

Os números da AD referentes ao segundo período (1997-1998) estão no gráfico 18. Percebe-se que houve um aumento considerável nas respostas positivas (95,45%) em relação ao período anterior.

Gráfico 18 – Frequência da variável Plano de Ensino da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998



É bom poder verificar que no período de 1997 a 1998 o percentual de respostas negativas da AD referente a esta variável é apresentado num índice menor. Isso indica que alguma providência pode ter sido tomada para resolver os problemas relativos ao Plano de Ensino.

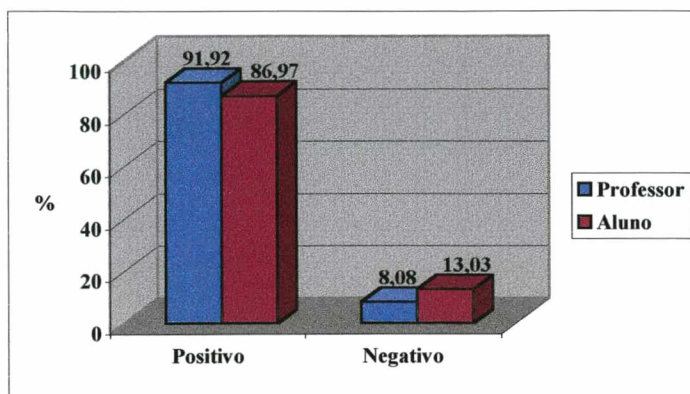
Os números das avaliações dos alunos nos anos 1997 e 1998 não diferem muito dos do período anterior. É perceptível apenas um pequeno aumento no percentual de respostas negativas.

As respostas negativas, de forma geral, referem-se ao fato do professor não ter apresentado o Plano de Ensino à turma no início do semestre. No entanto, os alunos que assim responderam, podem, perfeitamente, não ter estado na aula no dia em que o professor apresentou e entregou o Plano de Ensino à turma.

1.2.2. Disciplina

É muito significativo, como se verifica no gráfico 19, o percentual de respostas positivas (91,92%) da AD nesta variável, no período 1994-1996.

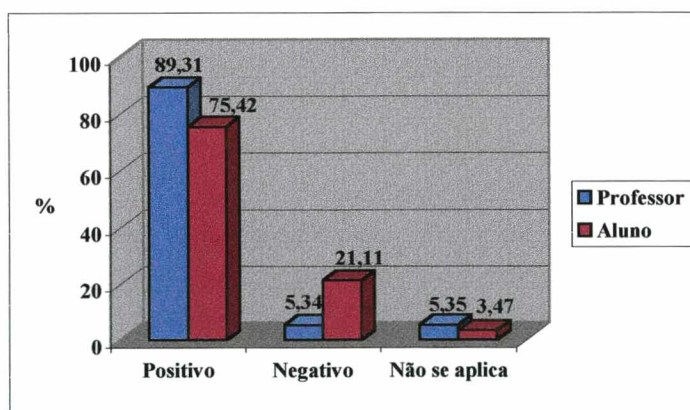
Gráfico 19 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996



Os alunos, conforme pode ser observado, avaliaram esta variável de forma mais negativa – 13,03%.

Nos anos de 1997 e 1998 o percentual de respostas positivas da AD praticamente se manteve (89,31%). A diferença em relação ao período anterior é muito pouco significativa (gráfico 20).

Gráfico 20 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998



Observando os relatórios da avaliação elaborados pela CAEn, os professores concentram a maioria das poucas respostas negativas na questão relacionada ao número de aulas da disciplina. Outros acharam que o número de aulas não foi adequado ao conteúdo da disciplina. Este resultado parece ter muita relação com o resultado obtido na AD da va-

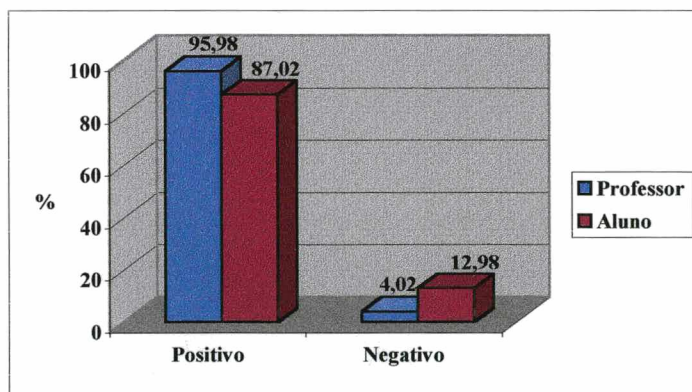
riável Plano de Ensino. Nessa variável, a maioria das respostas negativas, referiam-se ao questito cumprimento do Plano de Ensino.

As respostas negativas dos alunos (21,11%) referiram-se, na maioria das vezes, às questões que os inquiriam se a bibliografia indicada facilitou a compreensão dos conteúdos e se eles perceberam a ligação da disciplina com as demais do curso. À luz do autor Ahumada Acevedo (1992), a bibliografia indicada é um aspecto difícil de ser avaliado pelos alunos.

1.2.3. Desempenho Docente

Professores e alunos do curso de Ciências Biológicas, de 1994 a 1996, de forma geral, avaliaram positivamente o desempenho docente. Verifica-se que 95,98% das respostas dos formulários AD apontaram de forma positiva o desempenho do professor (gráfico 21).

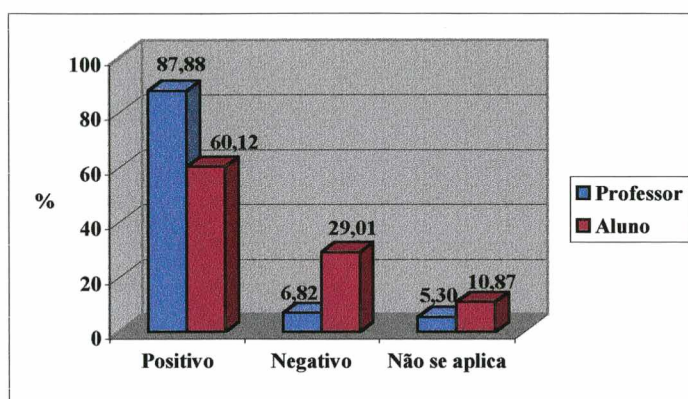
Gráfico 21 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996



É verdade que 12,98% das respostas dos alunos consideraram o desempenho docente negativo, porém, não se sabe ao certo o que os alunos consideram mais ou menos necessário para o bom desempenho do professor. Sobremaneira, acredita-se que os alunos não têm conhecimento das dimensões específicas e globais do projeto pedagógico do curso, e isso é fator limitador para o julgamento da qualidade do trabalho do docente.

Nos anos de 1997 e 1998, 87,88% das auto-avaliações realizadas pelos professores apontaram o desempenho docente como positivo. Este percentual é um pouco menor que o do período anterior. O percentual de respostas negativas permaneceu praticamente estável (gráfico 22).

Gráfico 22 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998



O percentual de respostas positivas da ADD teve uma queda significativa neste período em relação ao anterior. O gráfico indica 29,01% de respostas negativas.

É difícil identificar, apenas nos dados objetivos da avaliação, a que se deve este alto percentual de insatisfação dos alunos com o desempenho dos professores. No entanto, em consulta aos relatórios da CAEn, localizou-se alguns comentários de alunos extraídos dos questionários ADD, que merecem ser considerados:

As aulas práticas, com exceção de algumas matérias, não relatam nada do que aprendíamos nas aulas teóricas;

A troca de professores durante o curso prejudicam o aprendizado. O professor que começou a disciplina deveria dar todo o conteúdo;

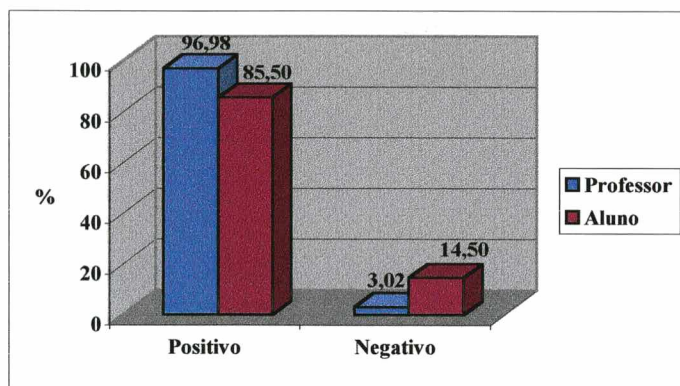
... dos 7 créditos da disciplina, no máximo 4 são cumpridos.

A insatisfação com o Desempenho Docente parece ter alguma relação com a insatisfação com a Disciplina (gráfico 20). Por outro lado, também, no ano de 1998 aconteceu uma greve de professores que, de alguma maneira, repercutiu no processo de ensino aprendizagem. Pelos comentários dos alunos nos formulários da avaliação, é possível que esse evento tenha interferido na avaliação do docente.

1.2.4. Avaliação da Aprendizagem

As avaliações dos professores do curso de Ciências Biológicas, de 1994 a 1996, em relação a esta variável, na sua grande maioria (96,98%), foram positivas (gráfico 23).

Gráfico 23 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996

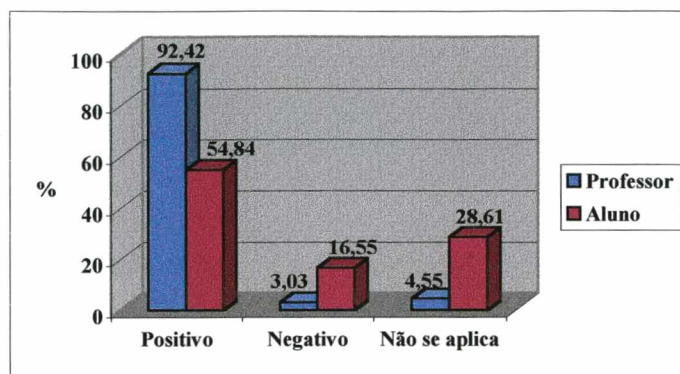


Embora pareça, no dia-a-dia, que os alunos aceitam bem a avaliação da aprendizagem, observa-se que existe uma diferença no percentual das respostas positivas da AD para a ADD do primeiro período, de 11,48%. Por outro lado, observando-se, isoladamente, as perguntas da ADD, relacionadas a esta variável, nos relatórios da CAEn, percebe-se uma insatisfação dos alunos porque os professores não discutem os resultados das avaliações com a classe.

De 1997 a 1998 as opiniões da AD não diferem muito das do primeiro período. A única diferença significativa que pode ser verificada são os 4,55% de respostas da opção “Não se Aplica”, o que, aliás, é estranho, pois avaliação da aprendizagem efetua-se em todas as disciplinas (gráfico 24). Estas respostas parecem ser uma evasiva, pois as perguntas relacionadas a esta variável são pertinentes a qualquer disciplina. As perguntas eram: 1. As avaliações favoreceram o processo de ensino-aprendizagem? 2. O resultado das avaliações refletiu o efetivo desempenho dos alunos?

As respostas positivas, de acordo com as perguntas do questionário, parecem refletir que os professores tem uma visão participante do processo avaliativo e percebem a conjuntura global em que ele ocorre.

Gráfico 24 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998



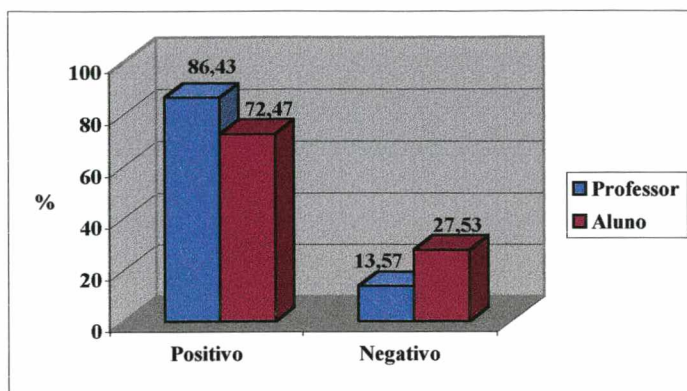
No período de 1997 a 1998, a insatisfação dos alunos com a avaliação da aprendizagem, em relação ao período anterior, aumentou. O gráfico aponta 16,56% de respostas negativas. Aponta-se também, para o alto índice de respostas marcadas na opção “Não se Aplica” (28,61%).

A maior insatisfação na opinião dos alunos em relação à opinião dos professores, de acordo com informações colhidas nos relatórios da CAEn, pode estar no fato do nível de exigência das avaliações não ser compatível com o nível de exigência das atividades desenvolvidas na sala de aula. Aliás, um item do questionário da ADD perguntava isso e no questionário AD a questão não foi contemplada.

1.2.5. Desempenho do Aluno

Cabe novamente destacar o caráter positivo (96,98% e 92,42%) das afirmações dos docentes diante da variável Avaliação da Aprendizagem. Tal destaque é pertinente porque percebe-se que houve uma diferença nas respostas positivas de 10,55 pontos percentuais entre a AD da variável Avaliação da Aprendizagem e a AD da variável Desempenho do Aluno no primeiro período (gráfico 25) e, 5,99% no segundo período (gráfico 26). Assim, o que se reconhece é a evidência de que a avaliação da aprendizagem dos alunos, não reflete, plenamente, o desempenho deles.

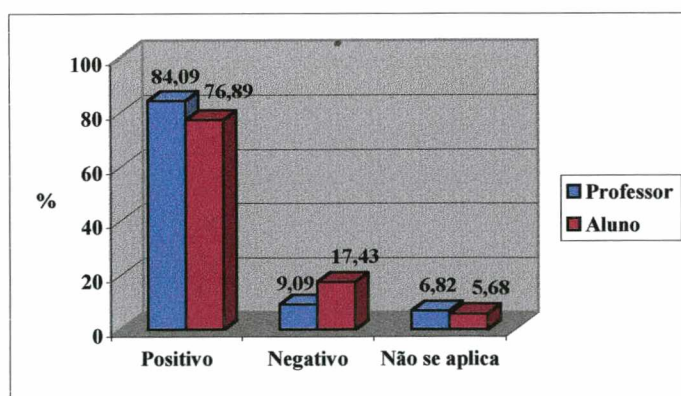
Gráfico 25 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996



Os alunos, por sua vez, foram bem mais negativos em suas avaliações. Pode-se observar que de 1994 a 1996, 27,53% das respostas da ADD consideram o Desempenho do Aluno negativo.

No segundo período (1997-1998) o percentual de respostas negativas caiu para 17,43% (gráfico 26), porém, o percentual de respostas positivas não aumentou na mesma proporção.

Gráfico 26 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998



Os dados da AD não oscilaram muito de um período para outro.

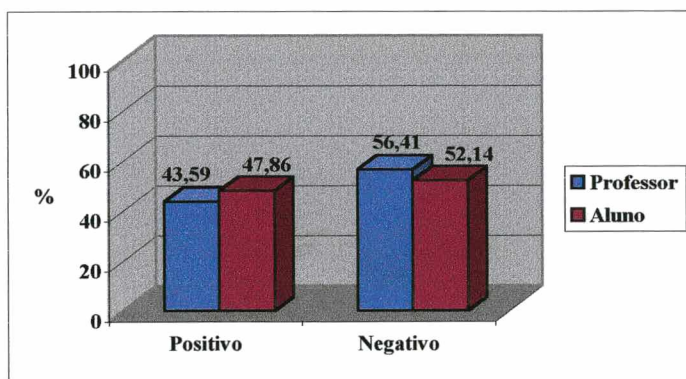
A auto-avaliação do aluno pode ter sentido para o professor saber melhor o que realmente produziu e analisar o seu próprio desempenho. Resgatando dados do gráfico 21 observa-se que 95,98% dos professores avaliaram o seu próprio desempenho positivamente.

te. Ao mesmo tempo, apenas 72,47% dos alunos, no mesmo período (gráfico 25), avaliaram o seu próprio desempenho de forma positiva. Isso significa que o aluno é mais rígido na sua auto-avaliação?

1.2.6. Infra-estrutura

O grande gargalo do curso de Ciências Biológicas está na infra-estrutura. O gráfico 27, referente ao período de 1994 a 1996, destaca que mais da metade das respostas dos formulários dos professores (56,41%) e alunos (52,14%) apontam insatisfação com este aspecto.

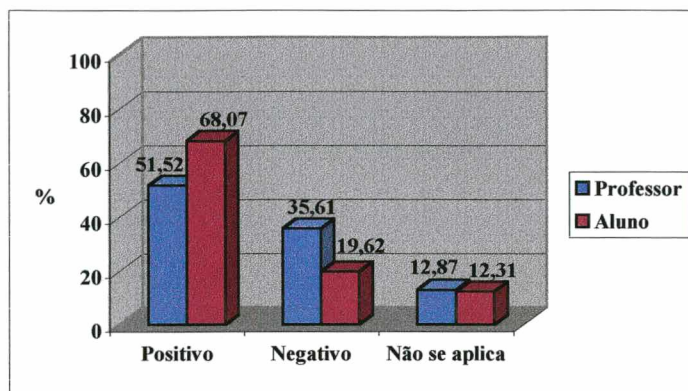
Gráfico 27 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1996



No período de 1997 a 1998 os índices de respostas negativas da AD e da ADD tiveram uma queda. Verifica-se no gráfico 28 que a avaliação positiva na AD subiu para 51,52%, aumentando 7,93 pontos percentuais em relação ao período anterior.

A avaliação dos alunos deu um salto mais significativo. O gráfico indica 68,07% de avaliações positivas neste período. Em relação ao período anterior, teve uma melhora de aproximadamente 20 pontos percentuais.

Gráfico 28 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1997-1998



Observando os relatórios da Avaliação Institucional da CAEn dos dois períodos, a maior insatisfação com a infra-estrutura registra-se na pergunta relacionada à Biblioteca. Professores e alunos acham que as bibliotecas central e setorial, não atendem às necessidades dos usuários.

Os aspectos de maior insatisfação registrados pela AD de 1994 a 1996, são o Plano de Ensino e a Infra-estrutura. Na ADD as variáveis que mereceram maior pontuação negativa foram o Desempenho do Aluno e também a Infra-estrutura.

No segundo período (1997-1998) a AD apontou novamente a Infra-estrutura como aspecto mais precário. Na ADD, insatisfação maior se fez notar nas variáveis Disciplina e Desempenho Docente.

Em termos gerais, verifica-se que o maior problema identificado na avaliação do curso de Ciências Biológicas, na opinião de professores e alunos, está localizado na infra-estrutura do curso. As condições de biblioteca, ambiente físico (salas de aula, laboratórios e outros), e os recursos de apoio apresentam precariedades. Em função disso, recomenda-se que essas precariedades devem ser sanadas para otimizar as atividades acadêmicas do Curso.

Vale ressaltar ainda que das 197 turmas em que ocorreu a AD e a ADD de 1994 a 1998 no curso de Ciências Biológicas, 138 correspondiam à disciplinas ligadas aos Departamentos do Curso, as demais 59 eram de disciplinas externas. Por outro lado, o número de disciplinas que participaram do processo avaliativo AD e ADD em todos os anos do período analisado, restringe-se a quatro. Destas, uma é disciplina externa. Portanto, se examinado apenas este aspecto, parece que a cultura da avaliação não é sólida nos Departamentos.

mentos do Curso, pois, considerando as 138 e as 3 turmas/disciplinas internas, tem-se um percentual de 2,17% de disciplinas em que a avaliação se realizou em todas as edições.

Por outro lado, este quadro se modifica quando são lembrados os números da tabela 05. De 1994 a 1998, considerando o segundo semestre de cada ano, o Curso tinha 489 turmas e, a AD ocorreu em 233 turmas. Isso fornece a informação que, em 47,64% das turmas os professores se auto-avaliaram. No entanto, não é possível afirmar que 47,64% dos professores que atuavam no Curso participaram da AD, pois, é bem provável que um mesmo professor tenha se auto-avaliado em mais de uma turma. A ADD, por sua vez, ocorreu em 244 turmas. Isso corresponde a metade das turmas do Curso. A AD e a ADD se realizaram, concomitantemente, em 40,28% das turmas.

1.3. A avaliação no curso de Ciências Econômicas

O curso de Ciências Econômicas é oferecido nos turnos diurno e noturno. Na visão geral oferecida pela tabela 08, aparece o histórico da participação do Curso no Programa de Avaliação Institucional. Nota-se que nos anos de 1994 e 1995 a adesão ao processo avaliativo ficou estável, porém, no ano de 1996 ele apresentou uma queda. Nos anos de 1997 e 1998 não houve progressos.

Tabela 08 – Histórico da avaliação no curso de Ciências Econômicas – 1994-1998

CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS					
Ano	Nº de Professores*	Nº de turmas 2º semestre**	Nº de turmas - AD	Nº de turmas - ADD	Nº de turmas AD/ADD***
1994	38	104	73	77	69
1995	38	106	70	78	68
1996	38	99	57	66	53
Subtotal	114	309	200	221	190
1997	38	87	55	62	54
1998	42	88	58	66	55
Subtotal	80	175	113	128	109
TOTAL	194	484	313	349	299

*número de professores corresponde ao número de professores lotados nos departamentos do Curso, conforme Catálogos dos Cursos de Graduação.

**Dados obtidos na UFSC/SEI/NPD – Cadastro de Turmas.

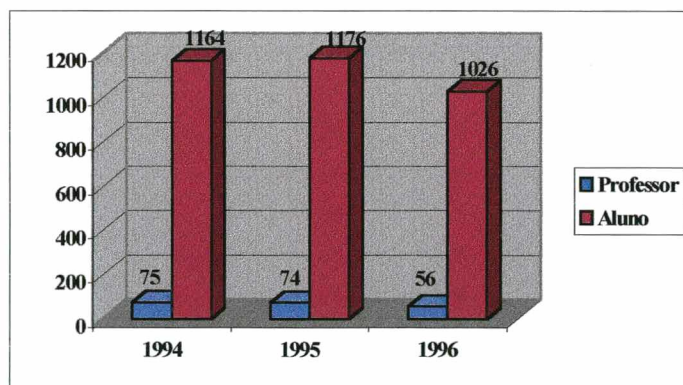
*** Número de turmas avaliadas por professor e aluno, concomitantemente.

Em 1994 o número de turmas do Curso, nas quais os professores se auto-avaliaram foi de 73, já no ano de 1996 a participação dos professores se reduziu a 57 turmas. O número de professores do curso permaneceu o mesmo, porém houve uma queda de 22%, considerando turmas/AD de 1994 para o ano de 1996. Das 309 turmas do período, aconteceu a AD e a ADD, concomitantemente, em 190.

No período 1997-1998, o número de turmas, cujos professores realizaram a AD reduziu, em média, 15%. O número de turmas, cujos alunos realizaram a ADD também diminuiu, em média, 14%. A AD e a ADD aconteceu, ao mesmo tempo, em 109 das 175 turmas do período. Se for considerado apenas o número de turmas em que se realizou a AD e a ADD, concomitantemente, em relação ao número geral de turmas do período, percebe-se que houve um pequeno aumento na adesão ao processo avaliativo no período de 1997 a 1998 em relação ao período anterior (tabela 08).

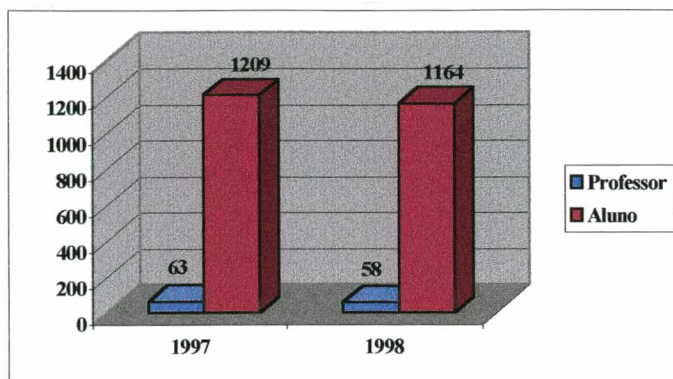
O número de formulários AD que retornaram no período de 1994 a 1996, referentes aos professores de disciplinas que foram avaliadas, concomitantemente, pelos respectivos alunos, conforme gráfico 29, são 205, distribuídos em 190 turmas (tabela 08). Lembra-se que existem disciplinas que são ministradas por mais que um professor, na mesma turma e disciplinas diferentes ministradas pelo mesmo professor.

Gráfico 29 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996



No período de 1997 a 1998, foram recuperadas algumas adesões ao processo em relação ao ano de 1996, porém, isso não se manteve. Como mostra o gráfico 30, em 1997 retornaram 63 formulários AD, mas, infelizmente, em 1998 retornaram apenas 58.

Gráfico 30 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998



A participação dos alunos, desde o início, foi um pouco mais significativa, porém, a adesão à ADD também sofreu uma queda de 1995 para 1996. Se considerado o número de turmas/ADD, teve-se um decréscimo de mais ou menos 15%. De qualquer maneira, este número ainda é menor que aquele dos professores (22%) (tabela 08).

O número de formulários ADD que retornaram das 190 turmas em que se realizou a AD e a ADD, concomitantemente, no período de 1994 a 1996, conforme se vê no gráfico 16, são 3.366. Assim como na AD, a ADD também teve um decréscimo no número de questionários respondidos, do primeiro ao último ano do período.

No segundo período (1997-1998), teve-se um maior número de questionários da ADD respondidos que nos três anos anteriores. O gráfico 31 aponta 2.373 questionários ADD em dois anos. Essa maior participação dos alunos, sem dúvida é um ponto positivo.

A frequência da avaliação em cada uma das variáveis da AD e da ADD, está indicada nas tabelas 09 e 10.

Tabela 09 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996

VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD				ALUNOS/ADD			
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	174	27	4	205	3.113	153	100	3.366
Disciplina	198	7	-	205	2.941	400	25	3.366
Desempenho Docente	201	4	-	205	2.957	384	25	3.366
Aval. da Aprendizagem	203	-	2	205	2.957	365	44	3.366
Desempenho do Aluno	154	49	2	205	2.291	1.048	27	3.366
Infra-estrutura	117	83	5	205	2.076	1.229	61	3.366

Tabela 10 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998

VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD					ALUNOS/ADD				
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	110	5	-	6	121	2.184	138	38	13	2.373
Disciplina	100	8	-	13	121	1.882	390	80	21	2.373
Desempenho Docente	99	16	3	3	121	1.606	489	224	54	2.373
Aval. da Aprendizagem	116	2	-	3	121	1.700	365	268	40	2.373
Desempenho do Aluno	76	32	2	11	121	1.889	290	143	51	2.373
Infra-estrutura	79	24	11	7	121	1.723	391	216	43	2.373

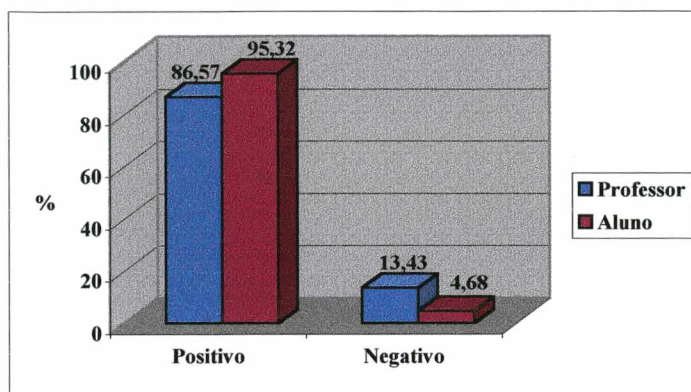
Em seguida apresenta-se uma análise de cada uma das variáveis, tecendo um comparativo entre os dados da AD e da ADD. Registra-se que os percentuais apresentados desconsideram as abstenções.

1.3.1. Plano de Ensino

Na avaliação do Plano de Ensino no curso de Ciências Econômicas, no período de 1994 a 1996, 86,57% dos formulários da AD consideram a variável positiva e 13,43% a consideram negativa (gráfico 31). Destes resultados pode-se depreender que alguns pro-

fessores admitem não terem apresentado o Plano de Ensino às turmas e que não foi possível cumprir o Plano de Ensino.

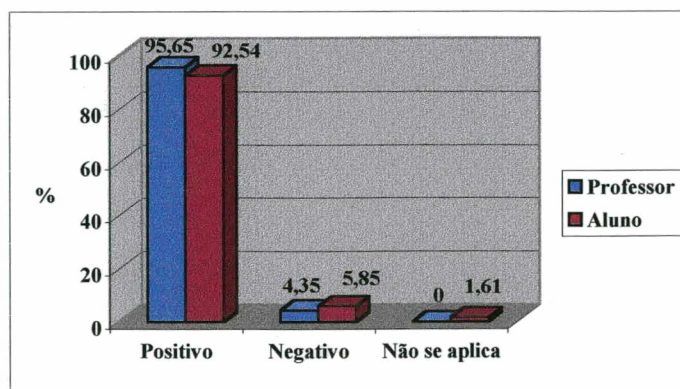
Gráfico 31 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996



Na percepção dos alunos a avaliação da variável Plano de Ensino foi ainda mais positiva. A ADD aponta 95,32% de respostas positivas.

A maioria dos 121 formulários da AD do período de 1997 a 1998 consideraram a variável positiva, pois, o percentual de respostas positivas alcançou 95,65% (gráfico 32). Esse aumento do percentual de respostas positivas pode indicar que o corpo docente reavaliou a sua prática e passou a observar com mais atenção as questões relacionadas ao Plano de Ensino.

Gráfico 32 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998

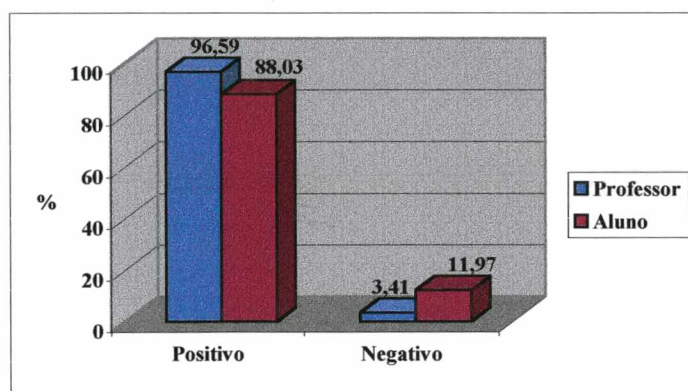


Na ADD os resultados do segundo período são idênticos aos do primeiro, apresentado um percentual de respostas positivas de 92,54%.

1.3.2. Disciplina

Esta questão, no primeiro período, teve uma avaliação ainda mais positiva que a anterior. Os professores, de acordo com suas respostas (96,59%), encontram-se satisfeitos com as disciplinas que ministram (gráfico 33).

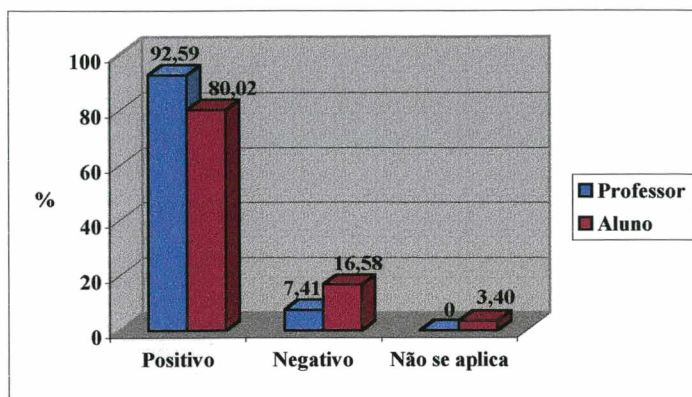
Gráfico 33 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996



As respostas da ADD do primeiro período, apresentam um resultado mais negativo, perfazendo uma diferença de 8,56% nas respostas positivas em relação à AD.

No período de 1997 a 1998 o percentual de respostas positivas da AD diminuiu para 92,59% (gráfico 34). É difícil, apenas com os dados objetivos dos questionários, explicar por que aumentou a insatisfação, uma vez que, os questionários não apresentaram nenhum comentário adicional que pudesse explicar o fato.

Gráfico 34 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998

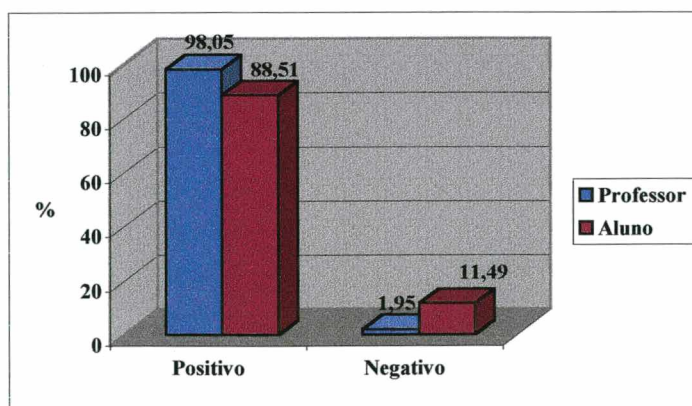


No segundo período, como aponta o gráfico 34, também aumentou o percentual de respostas negativas da ADD (16,58%).

1.3.3. Desempenho Docente

No processo avaliativo do curso de Ciências Econômicas, os formulários da AD dos professores, no período de 1994 a 1996, quase na sua totalidade (98,05%), consideram o desempenho docente excelente (gráfico 35).

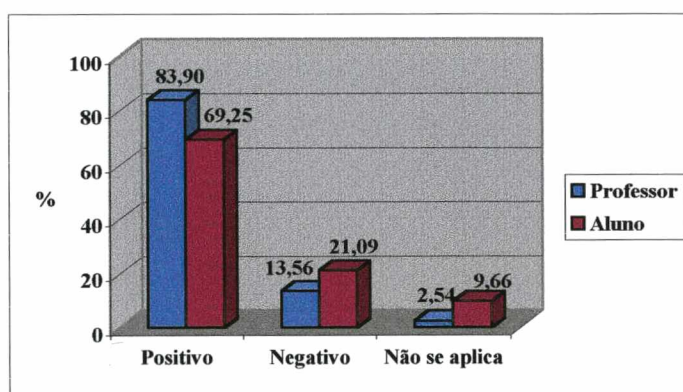
Gráfico 35 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996



Porém, os alunos não estão assim tão satisfeitos. Observa-se insatisfação em 11,49% das suas avaliações. Os motivos dessa insatisfação poderia ser tema de investigação mais apurada. O que se pode apontar neste momento é que, de acordo com os relatórios da Avaliação Institucional da CAEn, por exemplo, no ano de 1994, em algumas disciplinas, muitas respostas negativas concentram-se nas perguntas que se referem à disponibilidade do professor para atendimento extra-classe; à capacidade do professor em encorajar os alunos a fazerem perguntas e participarem da aula e de relacionar a disciplina com as demais do curso.

Nos anos de 1997 e 1998, a AD aponta 83,90% das avaliações como positivas (gráfico 36). Em relação ao período anterior, ocorreu uma diminuição de 14,15% nas respostas positivas. Os alunos se manifestaram de forma mais insatisfeita. Para 69,25% de avaliações positivas, ocorreram 21,09% de respostas negativas.

Gráfico 36 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998



Os comentários adicionais dos questionários ADD não fornecem maiores informações sobre a causa das insatisfações. Comentam apenas, que, muitas aulas não têm um rendimento melhor em função da precariedade do espaço físico ou fazem observações como:

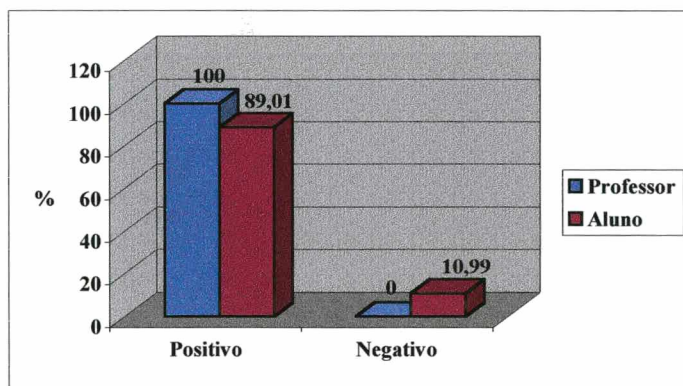
... o calor insuportável nas salas de aula ... dificulta a aprendizagem e [necessitamos] de professores mais motivados que façam com que o aluno aprenda e não fique preocupado com a prova ou com a sua nota.

Para elucidar a incógnita que produziu este alto percentual de insatisfação dos alunos com o corpo docente, é necessário um estudo mais apurado com os sujeitos envolvidos, o que, infelizmente, as limitações deste estudo não permitem fazer no momento.

1.3.4. Avaliação da Aprendizagem

De acordo com os dados da AD, a avaliação da aprendizagem do curso de Ciências Econômicas, também é excelente. É surpreendente o resultado de 100% de respostas positivas na Auto-avaliação Docente de 1994 a 1996. Isto é, aqueles professores que responderam as perguntas referentes a esta variável, o fizeram de forma positiva (gráfico 37).

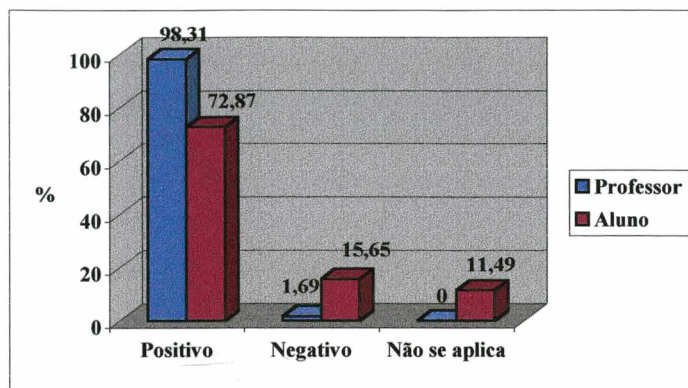
Gráfico 37 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996



A ADD do primeiro período, apresenta um percentual de respostas negativas de 10,99%.

Os dados da AD de 1997 e 1998 não são muito diferentes dos dados do primeiro período. Observa-se no gráfico 38, que 98,31% das auto-avaliações dos professores apontaram os itens do questionário referentes à Avaliação da Aprendizagem como positivos. O questionário perguntava se as avaliações favoreceram o processo de ensino-aprendizagem e se o resultado das avaliações refletiu o efetivo desempenho dos alunos.

Gráfico 38 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998

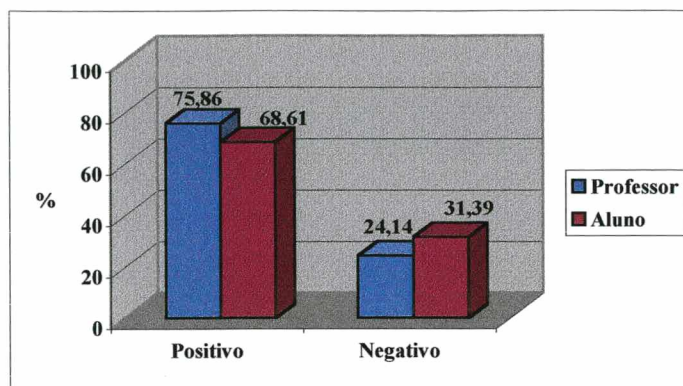


Os dados da ADD mostram um percentual de avaliações negativas maior (15,65%) que no primeiro período. Há de se considerar também, os 11,49% dos formulários de alunos que apontaram a opção “Não se Aplica”. Comparando os dados da AD e ADD, a primeira vista, parece que professores e alunos não têm a mesma visão do processo da avaliação da aprendizagem.

1.3.5. Desempenho do Aluno

Se o processo de avaliação da aprendizagem, no período de 1994 a 1998, refletiu o efetivo desempenho dos alunos, como sugerem os dados da AD do item anterior, não se esperava o resultado de 24,14% de respostas negativas no desempenho do aluno, uma vez que foram os mesmos professores que responderam as perguntas (gráfico 39).

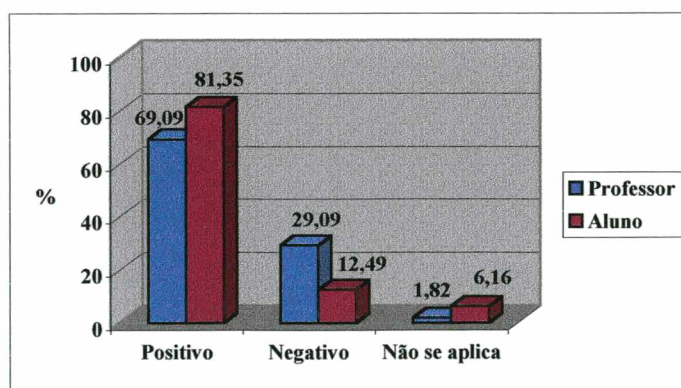
Gráfico 39 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996



A opinião dos alunos, também está demonstrada no gráfico 39. Tem-se no primeiro período (1994-1996), 31,39% dos formulários da ADD apontando negativamente o desempenho discente.

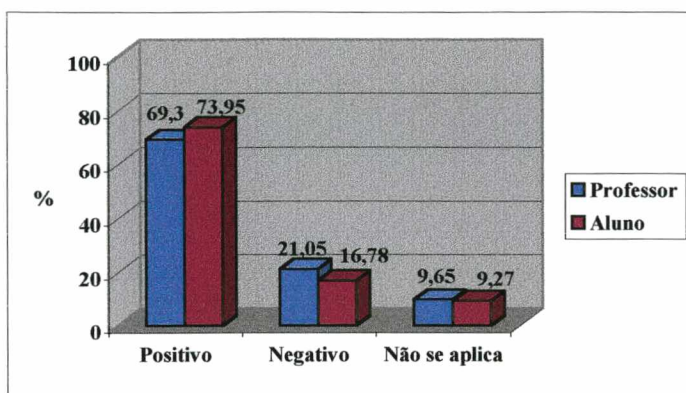
Os dados 1997 e 1998 não fogem à regra do período anterior. O gráfico 40 aponta um percentual ainda maior de respostas negativas na AD (29,09%). Consultando-se os formulários da AD do período, é possível levantar que nas turmas do turno noturno, a avaliação apresentou maior percentual de avaliações negativas. Alguns professores opinaram que os alunos não fazem as tarefas recomendadas.

Gráfico 40 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998



Nos dados da ADD o percentual de respostas negativas não é mais tão significativo (12,49%) quanto no período anterior.

Gráfico 42 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1997-1998



Certamente o fator infra-estrutura, principalmente ao que se refere às condições de conforto das salas de aula e da qualidade e quantidade do acervo da Biblioteca, ainda é um grande gargalo no curso de Ciências Econômicas. Esta observação está fundamentada nos comentários que professores e alunos deixaram nos formulários da AD e ADD. Alguns desses comentários vão reproduzidos abaixo:

As salas de aula têm pouca ventilação e quase nunca tinha giz na lousa;

A sala de aula nunca está limpa e arrumada, e no verão é insuportavelmente quente, o que prejudica o aprendizado do aluno e o desempenho do professor;

A Biblioteca Setorial de Economia é insuficiente em número de obras.

Destacou-se na avaliação do curso de Ciências Econômicas, no período de 1994 a 1996, a insatisfação de professores e alunos com a Infra-estrutura e com o Desempenho do Aluno.

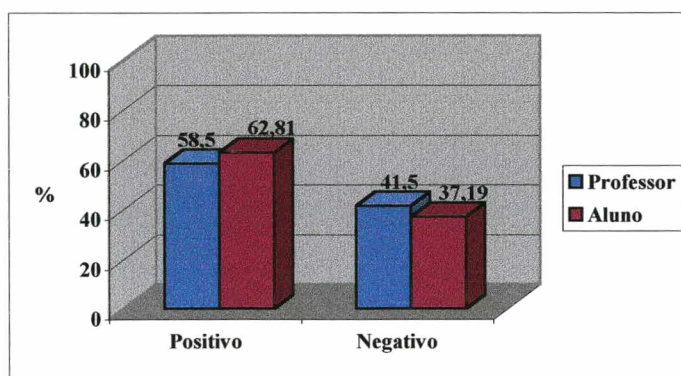
Nos anos de 1997 e 1998, a AD registrou os maiores percentuais negativos nas mesmas variáveis que no período anterior. O aspecto de maior insatisfação dos alunos no segundo período, porém, não é a infra-estrutura, mas sim o Desempenho Docente

Retomando a tabela 08, tem-se 299 turmas em que ocorreram a AD e a ADD, simultaneamente, de 1994 a 1995. Destas turmas, 199 correspondem à disciplinas que pertencem ao Departamento de Ciências Econômicas, as outras 100 são de disciplinas externas, isto é, pertencem a departamentos de outros cursos da UFSC, apesar de fazerem parte do currículo do curso de Ciências Econômicas.

1.3.6. Infra-estrutura

Professores e alunos do curso de Ciências Econômicas são quase unânimes em suas opiniões referentes à infra-estrutura da UFSC. Como pode-se verificar no gráfico 41, quase a metade, 41,50% das respostas da AD de 1994 a 1996, indicam insatisfação com a infra-estrutura.

Gráfico 41 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1996



Os alunos, no mesmo período, foram um pouco mais complacentes. Porém, 4,31% de diferença pró avaliação positiva entre a AD e a ADD, não pode ser justificativa para se deixar de olhar para o aspecto infra-estrutura com mais atenção. É fundamental que a Instituição ofereça ao corpo docente e discente condições materiais e de estrutura física adequados, a fim de se ter um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Nos anos de 1997 a 1998, o percentual de avaliações negativas caiu um pouco, mas não o suficiente para que se deixe de tomar providências no sentido de melhorar este aspecto. Como pode ser visto no gráfico 42, ainda existe, na AD um percentual de 21,05% de insatisfação. Os alunos registraram um percentual de 16,78% de avaliações negativas.

Ao se verificar o número de disciplinas que participaram do processo avaliativo em todos os anos (1994 a 1998) obteve-se um total de 10 disciplinas internas e nenhuma externa. Relacionando esse número com o número de turmas/disciplinas internas (199) e generalizando os resultados, pode-se dizer que a cultura da avaliação está realmente presente em 5,02% das disciplinas do curso. Isso se deve, sem dúvida, aos professores destas disciplinas, pois cabe a eles divulgar o Programa de Avaliação nas turmas para que os alunos também participem do processo.

Por outro lado, os dados da tabela 08 são mais alentadores. Observa-se que o número de turmas do Curso, considerando-se o segundo semestre de cada ano, de 1994 a 1998 é igual a 484 e o número de turmas em que ocorreu a AD é igual a 313. Isso pode significar que uma boa parcela dos professores têm sensibilidade para com o processo avaliativo, pois, em 64,67% das turmas ocorreu a AD. A ADD ocorreu em 349 turmas, o que significa que alunos de 72,11% das turmas de Ciências Econômicas participaram do processo da ADD, de 1994 a 1998. A AD e a ADD ocorreram, simultaneamente em 61,78% das turmas. É visível, se considerado o percentual turma, a adesão mais expressiva dos alunos. Os índices de adesão aos processos AD e ADD no Curso são os maiores registrados entre os cursos avaliados. Isso revela, sem dúvida, que existe uma tendência muito positiva de a cultura da avaliação estar se consolidando no curso de Ciências Econômicas.

1.4. A avaliação no curso de Engenharia Elétrica

O desenvolvimento da avaliação no curso de Engenharia Elétrica está apresentada na tabela 11. Observa-se que o número de turmas em que aconteceu a AD de 1994 a 1996 corresponde a 139, enquanto que o número efetivo de turmas do curso no período (segundo semestre) era de 408. Nesta relação, extrai-se que os professores se auto-avaliaram em apenas 34% das turmas.

Nota-se que a ADD teve uma adesão um pouco mais significativa. Das 408 turmas, aderiram ao processo de avaliação 164. Isso significa que no período, alunos de 40% das turmas aderiram ao processo de Avaliação do Docente pelo Discente.

Tabela 11 – Histórico da avaliação no curso de Engenharia Elétrica – 1994-1998

CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA					
Ano	Nº de Professores*	Nº de turmas 2º semestre**	Nº de turmas - AD	Nº de turmas - ADD	Nº de turmas AD/ADD***
1994	60	141	52	61	52
1995	55	133	46	55	45
1996	55	134	41	48	38
Subtotal	170	408	139	164	135
1997	55	129	43	52	40
1998	46	125	51	55	48
Subtotal	101	254	94	107	88
TOTAL	271	662	233	271	223

*número de professores corresponde ao número de professores lotados nos departamentos do Curso, conforme Catálogos dos Cursos de Graduação.

**Dados obtidos na UFSC/SEI/NPD – Cadastro de Turmas.

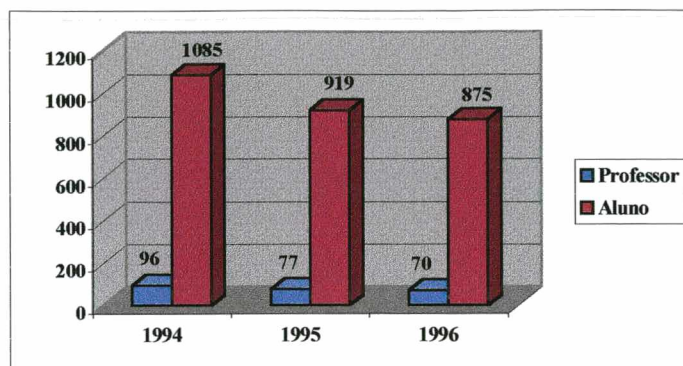
*** Número de turmas avaliadas por professor e aluno, concomitantemente.

Ainda na tabela 11, tem-se a informação de que a AD e a ADD aconteceram, concomitantemente, em 135 turmas, o que equivale a 33% das turmas do curso correspondentes ao período. Sobremodo, aconteceu também um significativo decréscimo de adesão ao processo avaliativo. Observando apenas o número de turmas em que aconteceu a AD e a ADD simultaneamente, tem-se uma diminuição na adesão, do primeiro ao último ano do período, de 27%.

O desenrolar do processo avaliativo no segundo período (1997-1998) foi um pouco diferente. A AD aconteceu em 94 turmas e a ADD em 107 turmas. O número de turmas em que se efetuou a AD e a ADD, concomitantemente, corresponde a 88. Diferente do período anterior, houve um aumento no número de turmas que aderiram ao processo de um ano para o outro. Efetivamente, a AD aconteceu em 37% das turmas do Curso e a ADD em 42%. Simultaneamente, a AD e a ADD aconteceram em 35% das turmas.

Considerando agora o número de professores que se auto-avaliaram no primeiro período e observando o gráfico 43, extrai-se a informação que retornaram 243 formulários. A diminuição à adesão ao processo avaliativo, já identificado na tabela 11, comprova-se com estes dados, pois, de 96 auto-avaliações no ano de 1994, diminuiu para 70 no ano de 1996.

Gráfico 43 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996



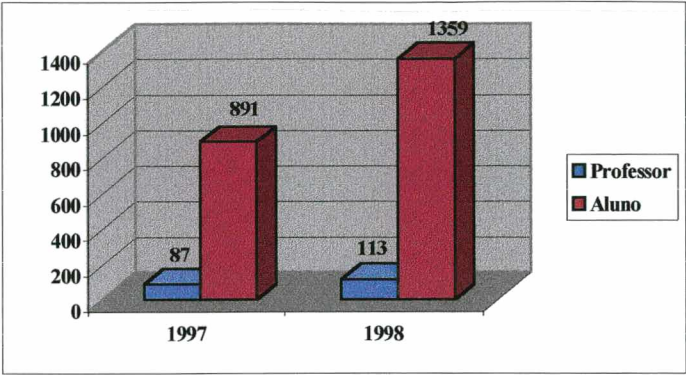
Os dados da ADD também não fogem à regra. Verifica-se também no gráfico 43, que houve uma queda de 19% no número de formulários de alunos que participaram do processo avaliativo do primeiro para o último ano. Não se acredita que, no período, tenha diminuído o número de alunos nas turmas, pois verificando dados das matrículas do segundo semestre de cada ano, identificou-se que o número de alunos matriculados permaneceu estável.

Diante desta realidade, parece que a sensibilização da comunidade acadêmica do curso de Engenharia Elétrica para com a necessidade da avaliação estava um tanto frágil neste período. Sem dúvida este não é um bom indício. O que se esperava era que a adesão ao processo, no decorrer dos anos, fosse aumentando.

É possível que a queda no número de adesões, principalmente no ano de 1996, esteja ligada a situação política da Universidade na época. Neste ano assumiu nova administração, que talvez não tinha a avaliação nas suas prioridades de gestão.

No segundo período (1997-1998), no entanto, conforme demonstra o gráfico 44, o número de formulários AD aumentou significativamente (23%).

Gráfico 44 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998



Na ADD o número de formulários também aumentou. O gráfico 44 aponta 891 formulários em 1997 e 1.359 no ano de 1998. Houve um aumento de 34% de um ano para outro. Outrossim, esse aumento no número de formulários ADD é ainda mais significativo que aquele que ocorreu na AD.

A seguir (tabelas 12 e 13) aparecem as frequências das opiniões das 135 turmas de 1994 a 1996 e das 88 turmas de 1997 e 1998, nas quais aconteceu a AD e a ADD simultaneamente, em cada uma das grandes variáveis apresentadas nos questionários,.

Tabela 12 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996

VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD				ALUNOS/ADD			
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	178	64	1	243	2.608	159	112	2.879
Disciplina	216	25	2	243	2.369	493	17	2.879
Desempenho Docente	228	14	1	243	2.470	385	24	2.879
Aval. da Aprendizagem	230	10	3	243	2.331	507	41	2.879
Desempenho do Aluno	198	44	1	243	1.929	934	16	2.879
Infra-estrutura	168	74	1	243	1.819	1019	41	2.879

Tabela 13 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998

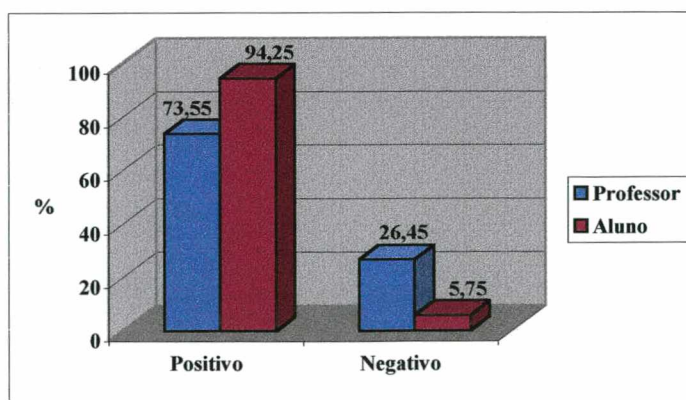
VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD					ALUNOS/ADD				
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	190	1	6	3	200	2.070	149	29	2	2.250
Disciplina	169	18	8	5	200	1.561	565	120	4	2.250
Desempenho Docente	133	34	30	3	200	1.514	506	205	25	2.250
Aval. da Aprendizagem	181	6	10	3	200	1.363	355	511	21	2.250
Desempenho do Aluno	130	40	27	3	200	1.690	421	125	14	2.250
Infra-estrutura	139	27	26	8	200	1.578	387	271	14	2.250

Tomando-se agora somente o universo das respostas efetivas, analisa-se os resultados em cada uma das variáveis.

1.4.1. Plano de Ensino

O Plano de Ensino, instrumento do planejamento das atividades de ensino-aprendizagem, foi avaliado em 26,45% dos 242 formulários de professores do curso de Engenharia Elétrica que responderam às perguntas no período de 1994 a 1996, como negativo (gráfico 45).

Gráfico 45 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996

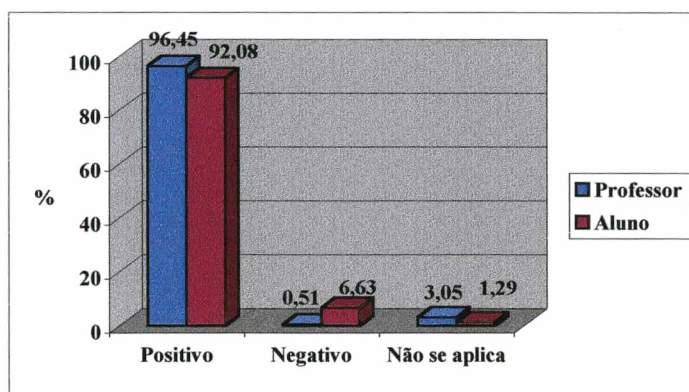


Assim como em outros cursos, conforme dados dos relatórios da Avaliação Institucional da CAEn, a impossibilidade de se cumprir o Plano de Ensino, por razões não identificadas neste estudo, é um dos aspectos que levaram à esta avaliação negativa. Os dados da ADD revelam-se mais positivos, pois 94,25% dos 2.767 questionários de alunos que responderam às questões, apontaram esta variável como positiva.

A avaliação negativa na ADD não ocorreu na mesma proporção que na AD, talvez porque os alunos, de uma forma geral, dificilmente observam no transcorrer do semestre, se os conteúdos arrolados no Plano que foi entregue pelo professor nas primeiras aulas da disciplina, estão sendo vistos em aula.

Na AD dos anos de 1997 e 1998, como mostra o gráfico 46, 96,45% dos 197 formulários respondidos apresentaram opinião positiva em relação ao Plano de Ensino. Em comparação ao período anterior, houve uma melhora significativa neste aspecto.

Gráfico 46 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998

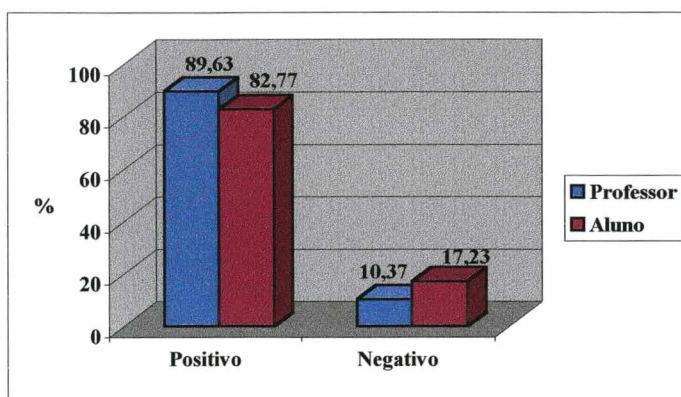


Os dados da ADD não apresentam melhora em relação ao período anterior. Apesar de aparecer que 92,08% de 2.248 formulários de alunos avaliaram esta variável positivamente, houve um pequeno aumento no percentual de respostas negativas.

1.4.2. Disciplina

Os aspectos constantes nos questionários relacionados à Disciplina, foram apontados como positivos em 89,63% das respostas dos professores de 1994 a 1996. Por outro lado, 10,37% das avaliações são negativas (gráfico 47).

Gráfico 47 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996

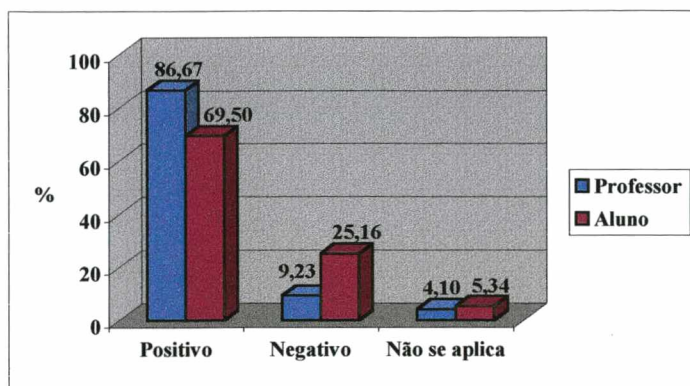


Verificando nos Relatórios da Avaliação Institucional da CAEn as perguntas relacionadas a esta variável, constatou-se que muitas respostas negativas concentram-se na pergunta que se refere ao número de aulas da disciplina. Uma boa parcela dos professores considerou o número de aulas inadequado para o conteúdo da disciplina. Supõe-se que tenham sido insuficientes, pois o questionário não permite que se identifique a causa real.

Nas respostas dos alunos, por sua vez, identificou-se um percentual de avaliações negativas maior (17,23%). Apontando novamente para os dados dos relatórios da CAEn, é possível identificar que os alunos também manifestam maior insatisfação no que se refere ao número de aulas da disciplina.

Nos anos de 1997 e 1998 os dados da AD apresentam um percentual de avaliações positivas um pouco menor que no período anterior (86,67%). O gráfico 48 também aponta 4,10% de respostas assinaladas na opção “Não se Aplica”. De acordo com as perguntas do questionário, estas respostas estão incoerentes. Parece que a escolha desta opção foi uma fuga para não responder ao questionário de forma positiva ou negativa.

Gráfico 48 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998



As respostas dos alunos são mais negativas que no período anterior (25,16%). Da mesma forma como aconteceu na AD, também tem um percentual de 5,34% de respostas na opção “Não se Aplica”.

As respostas negativas talvez possam ser justificadas pelos comentários de professores e alunos, registrados nos formulários da AD e ADD. Alguns deles estão reproduzidos abaixo:

O currículo precisa acompanhar o mercado de trabalho;

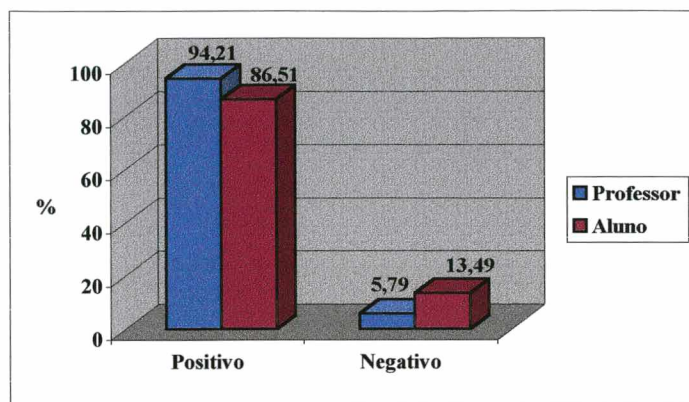
A turma é muito grande e, portanto as aulas são cansativas;

A greve dos professores mais uma vez provocou perdas no ensino, com quebra do ritmo das aulas, com sobrecargas e desmotivação dos alunos.

1.4.3. Desempenho Docente

No curso de Engenharia Elétrica, os professores tiveram uma ação bastante positiva ao avaliarem a sua prática. Como pode-se ler no gráfico 49, em 94,21% das respostas de professores de 1994 a 1996, registraram que o desempenho do docente é positivo.

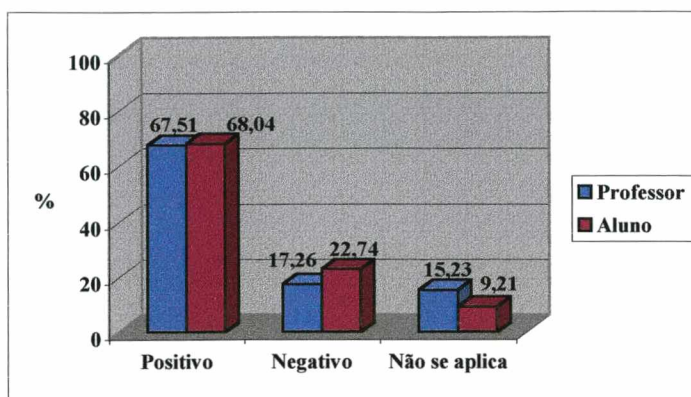
Gráfico 49 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996



Esses mesmos professores, ao serem avaliados por seus respectivos alunos, não receberam tão alta aprovação. Uma parcela considerável (13,49%) das respostas dos alunos, avaliam o desempenho dos professores negativamente. O que surpreende nestes resultados é que as perguntas que foram dirigidas ao professor em sua auto-avaliação, contemplam o mesmo conteúdo que as dirigidas aos alunos. Portanto, deveria existir, a princípio, uma sintonia maior entre as respostas. A diferença dos resultados merece, sem dúvida, uma análise mais acurada.

Em 1997 e 1998, a AD apresenta resultados menos otimistas. Verifica-se no gráfico 50 um percentual de 17,26% de avaliações negativas. O que pode ser observado também, com bastante evidência, é que uma boa parcela das respostas dos docentes (15,23%) foram centradas na opção “Não se Aplica”. Essas respostas parecem ser um subterfúgio para não deixar de responder ao questionário, uma vez que esta resposta não parece se enquadrar em nenhuma pergunta relacionada ao desempenho docente.

Gráfico 50 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998



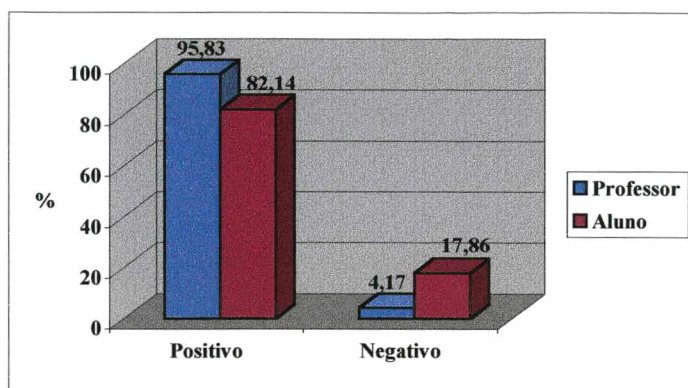
As avaliações positivas da ADD não apresentam um percentual muito diferente que o da AD. Observa-se no entanto, que o percentual de avaliações negativas (22,74%) é superior que o fornecido pela auto-avaliação dos professores.

O resultado da ADD na variável Desempenho Docente, coincide com os dados da ADD na variável Disciplina. As respostas dos alunos para as perguntas relacionadas à variável Disciplina não foram muito positivas, de outro modo, é a variável que apresentou o maior percentual de avaliações negativas na ADD de 1997 e 1998 (gráfico 48). É provável que o aluno avalie o desempenho do professor com os mesmos critérios que avalia os aspectos relacionados à disciplina.

1.4.4. Avaliação da Aprendizagem

No curso de Engenharia Elétrica, 95,83% das respostas dos formulários da AD avaliaram o processo de Avaliação da Aprendizagem de forma positiva (gráfico 51). Esse resultado, visto apenas sob este ângulo, corrobora as assertivas de que o professor aproveitou a avaliação como uma etapa do processo ensino-aprendizagem e que as avaliações refletiram o efetivo desempenho dos alunos.

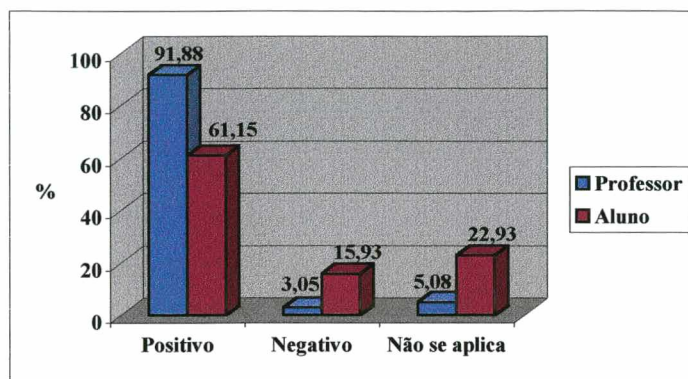
Gráfica 51 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996



A opinião positiva dos alunos difere com a dos professores em 13,69%. Verifica-se que 82,14% das respostas dos alunos avaliaram a variável de forma positiva e 17,86% a avaliaram negativamente. Parece ser importante, antes de julgar o resultado mais negativo na opinião dos alunos, levar-se em consideração as diferenças de compreensão e interpretação da realidade. É possível também, que os alunos percebam no ato avaliativo uma forma de disciplinamento e de exercício do poder do professor, o que não é de se estranhar, pois, tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem tem esta característica, e por esse motivo, avaliam o processo negativamente.

A variável Avaliação da Aprendizagem, em 1997 e 1998, como é apontado no gráfico 52, mereceu dos professores 91,88% de avaliações positivas. Tem-se um percentual de 5,08% na opção “Não se Aplica”, e uma diminuição de um ponto percentual, em relação ao período anterior, nas respostas negativas. As respostas positivas, porém, não aumentaram.

Gráfico 52 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998



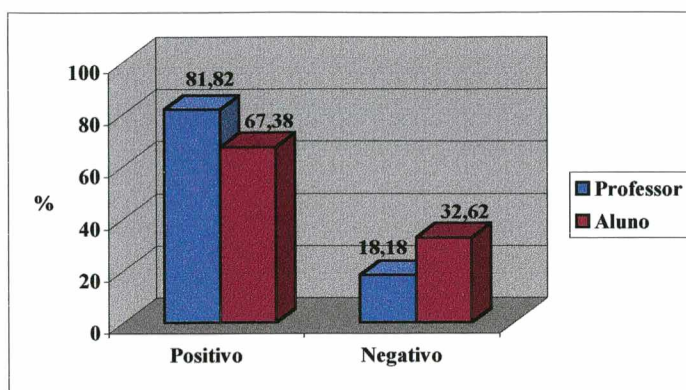
A opinião dos alunos é muito mais negativa que a opinião dos professores. Como pode ser visto, 15,93% dos formulários ADD, no segundo período, apontaram esta variável como negativa.

Por outro lado, emitir uma opinião sobre o alto percentual (22,93%) de respostas centradas na opção “Não se Aplica”, apenas com base nos dados objetivos, seria expor-se ao risco de dizer algo que não tenha cabimento. Parece, mais uma vez, uma escapatória para não responder de forma positiva e/ou negativa as perguntas relacionadas à variável. Este aspecto merece uma análise mais apurada. Será uma falha do instrumento de coleta de dados que dá margem para que esta opção seja usada de maneira não pertinente?

1.4.5. Desempenho do Aluno

Na avaliação do desempenho dos alunos do curso de Engenharia Elétrica, 81,82% das respostas nos formulários dos professores o consideraram positivo e outros 18,18% acharam que o desempenho dos alunos, no período de 1994 a 1996, não foi positivo (gráfico 53).

Gráfico 53 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996



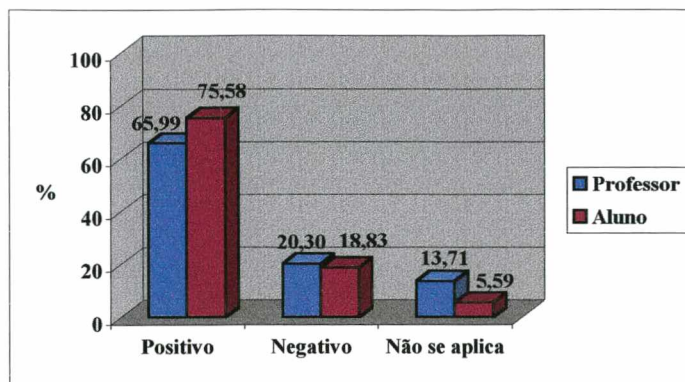
Levanta-se novamente a questão: Por que na variável Avaliação da Aprendizagem, 95,83% das respostas dos professores foram positivas? Parece que há a necessidade de se enxergar alguns vieses que ainda permeiam o processo de avaliação da aprendizagem. Se a avaliação da aprendizagem refletiu o desempenho dos alunos, seria quase óbvio que a avaliação da variável Desempenho do Aluno apresentasse, pelo menos, números mais próximos àqueles da variável Avaliação da Aprendizagem.

Os alunos, ao avaliarem o seu próprio desempenho foram ainda mais severos que os professores. Observa-se que 32,62% das respostas afirmam ser negativo o seu desempenho.

É possível que os alunos tenham uma certa dificuldade e inibição de falarem de si mesmos e necessitem de incentivo e orientação do professor que facilite a auto-análise e a torne mais realista. Quer-se acreditar, contudo, que o aluno é capaz de adotar uma atitude crítica sobre seu comportamento e em relação a seus conhecimentos.

No segundo período (1997-1998), os professores avaliaram o Desempenho do Aluno de forma mais negativa que no primeiro. Reitera-se aqui as considerações feitas ao se apresentar a AD do Desempenho do Aluno de 1994 a 1996. Fazendo a mesma comparação com a Avaliação da Aprendizagem, o que se apresenta na AD de 1997 e 1998, não difere em muito, com exceção dos 13,71% de respostas assinaladas na opção “Não se Aplica” (gráfico 54).

Gráfico 54 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998



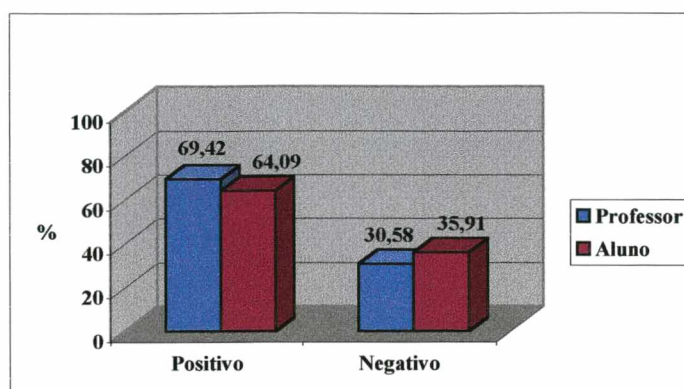
O Desempenho do Aluno é, sobretudo, a variável que mereceu o maior percentual de avaliações negativas na AD de 1997 a 1998. O que chama atenção nestes dados, se comparados com os da ADD é que os alunos apresentaram o maior percentual de respostas negativas no período, na avaliação da variável Disciplina. Isso parece ser bem coerente. Pode ser que alguns alunos tenham avaliado a variável Disciplina de forma negativa, simplesmente, porque não se identificam muito com ela e, o fato de não se identificarem ou não gostarem dela, pode ter influenciado no desempenho deles na mesma. Essa é apenas uma hipótese que não foi verificada.

Os dados da ADD deste período, na avaliação do Desempenho do Aluno, apresentam um percentual de 75,58% de respostas positivas. Nota-se que o percentual de respostas “Não se Aplica, é inferior ao da AD.

1.4.6. Infra-estrutura

Dentre as variáveis analisadas, a Infra-estrutura é a que apresenta o maior índice de insatisfação no curso de Engenharia Elétrica. Conforme aponta o gráfico 55, 30,58% das opiniões dos professores, de 1994 a 1996, consideram este aspecto precário.

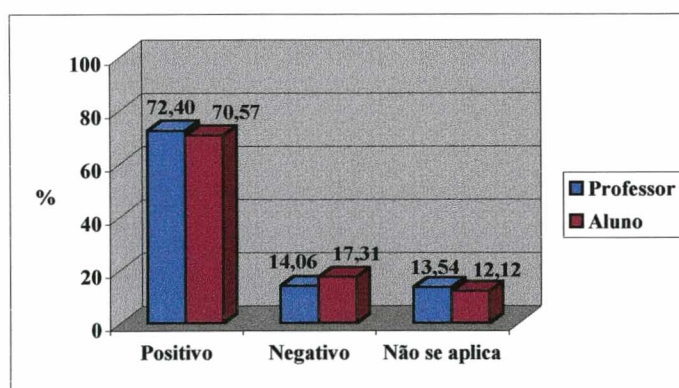
Gráfico 55 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1996



As opiniões dos alunos foram ainda mais negativas, de tal forma que 35,91% das respostas consideram o fator infra-estrutura deficiente.

Os dados da AD de 1997 e 1998 revelam um percentual de avaliações positivas praticamente igual ao anterior. Difere o percentual de avaliações negativas, que é menor, porém, tem-se um percentual de 13,54% na opção de resposta “Não se Aplica” (gráfico 56).

Gráfico 56 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1997-1998



Nos dados da ADD, o percentual de respostas negativas também é bem menor, no entanto, o percentual de respostas positivas não aumentou na mesma proporção. Muitas respostas (12,12%) estão localizadas na opção “Não se Aplica”.

Observando os Relatórios da Avaliação Institucional elaborados pela CAEn, dos anos de 1997 e 1998, identifica-se que a maior insatisfação no item infra-estrutura, relaciona-se com o ambiente físico das salas de aula e com as condições dos laboratórios.

Muitos professores e alunos consideram que nas salas de aulas têm muita interferência de ruídos externos, principalmente, ruídos de carros provenientes das ruas próximas. Reclamam também da falta de ventilação, do calor nos meses de verão e da falta de manutenção e atualização dos equipamentos de informática.

Desconsiderando-se os percentuais de perguntas que não receberam respostas, as variáveis que apresentaram o maior percentual de avaliações negativas na AD do curso de Engenharia Elétrica, nos anos de 1994 a 1996 são o Plano de Ensino e a Infra-estrutura. Na ADD são apontadas as variáveis Desempenho do Aluno e Infra-estrutura. No segundo período, as variáveis que apresentaram o maior percentual de avaliações negativas na AD são o Desempenho Docente e o Desempenho do Aluno, enquanto que na ADD o maior foco de insatisfação está na Disciplina, apontando em segundo lugar o Desempenho Docente.

No período de 1994 a 1998, participaram do processo de avaliação no curso de Engenharia Elétrica, concomitantemente, na AD e na ADD, professores e alunos de 223 turmas. As disciplinas correspondentes a estas turmas são 145 internas e 78 externas. Relacionando este dado com outra informação, que são as disciplinas que participaram da avaliação, ininterruptamente, em todos os anos, que são 13, porém destas, 3 são externas, pode-se concluir que o hábito de avaliar, com continuidade, restringe-se à 6,90% das disciplinas internas do Curso.

Este percentual parece ser muito pequeno para se afirmar que existe a cultura da avaliação no curso de Engenharia Elétrica, apesar de em todas as edições da AD e da ADD ter havido uma participação numericamente significativa. Considerando o número de turmas do Curso e o número de turmas em que ocorreram a AD e a ADD, no período de 1994 a 1998, pode-se dizer que em 35,20% das turmas os professores se auto-avaliaram e em 40,94% das turmas os alunos realizaram a avaliação do docente. A AD e a ADD ocorreram, concomitantemente, em 33,69% das turmas. Estes últimos dados, fornecem uma informação mais animadora, que pode indicar que a cultura da avaliação vem se construindo no Curso.

1.5. A avaliação no curso de Farmácia

O curso de Farmácia é um dos cursos mais antigos da UFSC. Foi criado pelo Decreto 24.136/CFE de 15 de janeiro de 1948. Oferece as habilitações Bioquímica – Análises Clínicas e Bioquímica – Tecnologia de Alimentos. Participou do processo de avaliação desde a implementação do Projeto para todos os cursos da UFSC, em 1994. O Curso, devido às características de suas disciplinas, tem um número de turmas, em cada semestre, superior aos outros cursos que compõem a amostra deste estudo (tabela 14).

Tabela 14 – Histórico da avaliação no curso de Farmácia – 1994-1998

CURSO DE FARMÁCIA					
Ano	Nº de Professores*	Nº de turmas 2º semestre**	Nº de turmas - AD	Nº de turmas - ADD	Nº de turmas AD/ADD***
1994	33	236	98	95	88
1995	31	233	90	93	85
1996	31	222	82	93	75
Subtotal	95	691	270	281	248
1997	49	229	69	97	62
1998	54	225	92	102	89
Subtotal	103	454	161	199	151
TOTAL	198	1145	431	480	399

*número de professores corresponde ao número de professores lotados nos departamentos do Curso, conforme Catálogos dos Cursos de Graduação.

**Dados obtidos na UFSC/SEI/NPD – Cadastro de Turmas.

*** Número de turmas avaliadas por professor e aluno, concomitantemente.

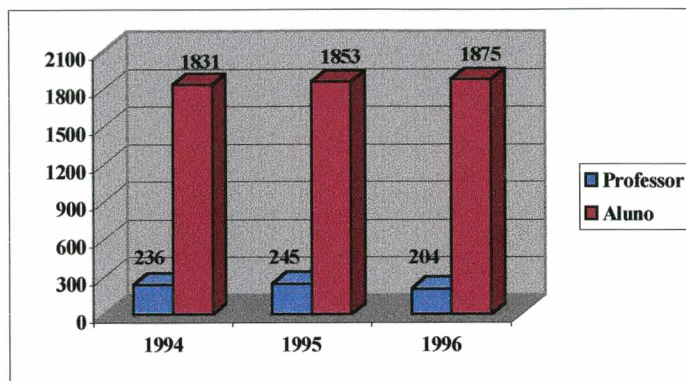
Constata-se pela tabela 14 que, no período de 1994 a 1996, o processo de Auto-avaliação Docente ocorreu em 270 turmas. A Avaliação do Docente pelo Discente se efetivou em 281 turmas. Simultaneamente, a AD e a ADD ocorreram em 248 turmas.

No segundo período (1997-1998), professores de 161 turmas fizeram a sua auto-avaliação e, alunos de 199 turmas efetuaram a avaliação do docente. O número de turmas em que ocorreu a AD e a ADD simultaneamente (151), em média é inferior ao número do período anterior.

No gráfico 57, apresenta-se o número de formulários AD, obtidos de 1994 a 1996 nas turmas em que ocorreu a ADD simultaneamente. Observa-se que, de 1995 para 1996 o número de turmas em que ocorreu a AD junto com a ADD, como mostra a tabela 14, diminuiu em 11,76% e, ao mesmo tempo, houve uma diminuição de 16,73% no número de

formulários AD. Anota-se que no curso de Farmácia é normal uma disciplina na mesma turma ser ministrada por mais de um professor.

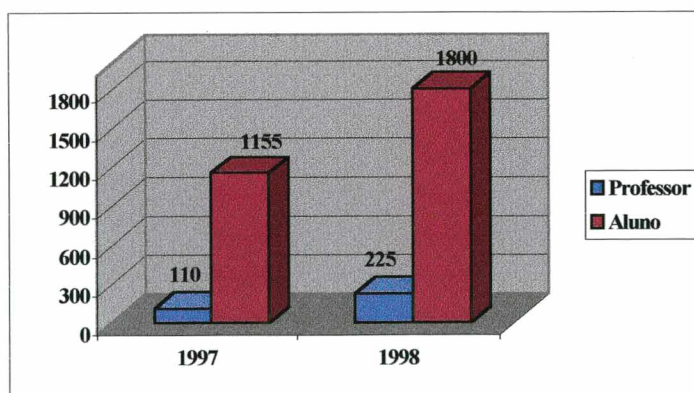
Gráfico 57 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996



O número de formulários de ADD, obtidos nas mesmas turmas em que foram obtidos os dados da AD, apresentam uma pequena progressão no período.

No segundo período retornaram 110 formulários AD em 1997 e 225 em 1998. Apesar da adesão ter diminuído em 1997 em relação à média do período anterior, em 1998 o número se recuperou (gráfico 58).

Gráfico 58 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998



A ADD, em 1997, também apresentou uma queda em relação ao período anterior. Nota-se que de 1996 para 1997 houve uma diminuição de 38,40% no número de formulários. Como em outros cursos, neste também parece que a mudança de gestão da UFSC, no

ano de 1996, refletiu no número de adesões ao processo avaliativo. Em 1998 houve uma recuperação, não atingindo , porém, a média do período anterior.

Essas oscilações no número de formulário, ano após ano, indicam uma grande fragilidade do Programa de Avaliação Institucional da UFSC. Parece que, apesar da adesão ser voluntária, ela não é feita conscienciosamente.

Além dessas informações, apresenta-se nas tabelas 15 e 16, como se comportou a avaliação nas seis variáveis sob as quais as perguntas dos questionários AD e ADD foram distribuídas.

Tabela 15 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996

VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD				ALUNOS/ADD			
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	498	147	40	685	5.264	196	99	5.559
Disciplina	585	95	5	685	4.835	670	54	5.559
Desempenho Docente	634	47	4	685	4.861	668	30	5.559
Aval. da Aprendizagem	634	34	17	685	4.588	877	94	5.559
Desempenho do Aluno	553	124	8	685	4.044	1.473	42	5.559
Infra-estrutura	302	378	5	685	3.729	1.779	51	5.559

Tabela 16 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998

VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD					ALUNOS/ADD				
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	309	6	11	9	335	2.732	126	90	7	2.955
Disciplina	274	37	14	10	335	2.186	627	129	13	2.955
Desempenho Docente	266	39	24	6	335	2.006	641	282	26	2.955
Aval. da Aprendizagem	301	18	11	5	335	2.061	347	524	23	2.955
Desempenho do Aluno	246	47	29	13	335	2.157	511	246	41	2.955
Infra-estrutura	196	87	39	13	335	1.992	482	436	45	2.955

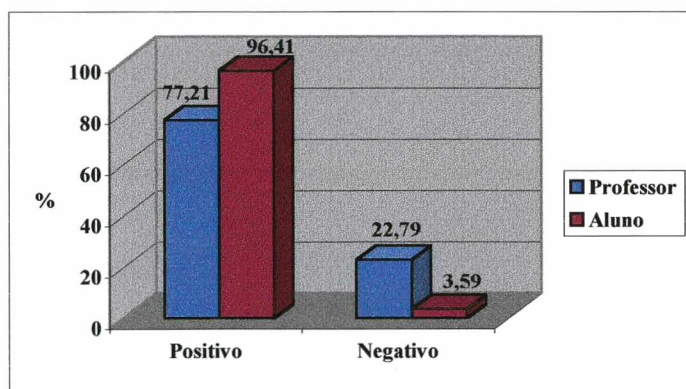
Eliminando o número de falta de resposta, analisa-se, a seguir, os resultados que ocorreram em cada uma das variáveis do estudo.

1.5.1. Plano de Ensino

O Plano de Ensino é um documento de planejamento da atividade de ensino-aprendizagem. Apresenta, além do conteúdo e objetivos que se quer alcançar na disciplina, os métodos e as técnicas que levam a esse fim.

Na avaliação desse instrumento, no período de 1994-1996, 22,79% das respostas dos formulários da AD do curso de Farmácia apontaram de forma negativa as perguntas relacionadas ao Plano de Ensino. Em algumas disciplinas os professores opinaram que não foi possível cumpri-lo (gráfico 59).

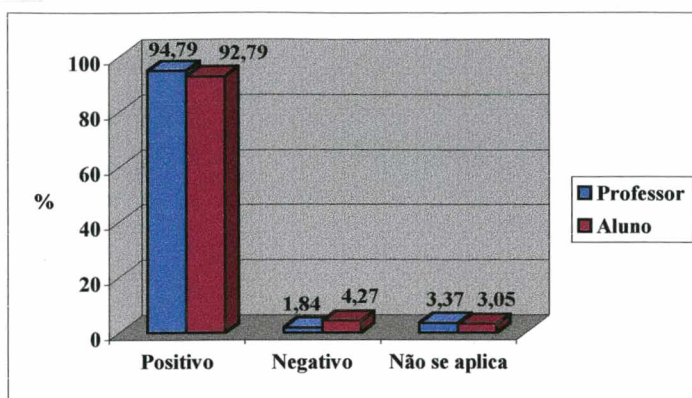
Gráfico 59 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996



Os alunos dessas mesmas turmas e disciplinas ao efetuarem a ADD, foram de opinião mais favorável. O gráfico indica que 96,41% das respostas avaliaram os planos de ensino das disciplinas de forma positiva.

No segundo período (1997-1998), a AD teve um percentual maior de respostas favoráveis. Dos 326 formulários em que ocorreram respostas, 92,24% apresentaram opinião positiva (gráfico 60).

Gráfico 60 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998



Alguns comentários de professores, registrados nos formulários AD, merecem ser colocados aqui:

O número de horas/aula teóricas e práticas é insuficiente para cumprir o plano de ensino adequado à disciplina;

O número de horas aula é suficiente, porém mal distribuído.

Os dados da ADD do mesmo período apresentam avaliação semelhante ao da AD. Tem-se um percentual de 92,79% de respostas positivas.

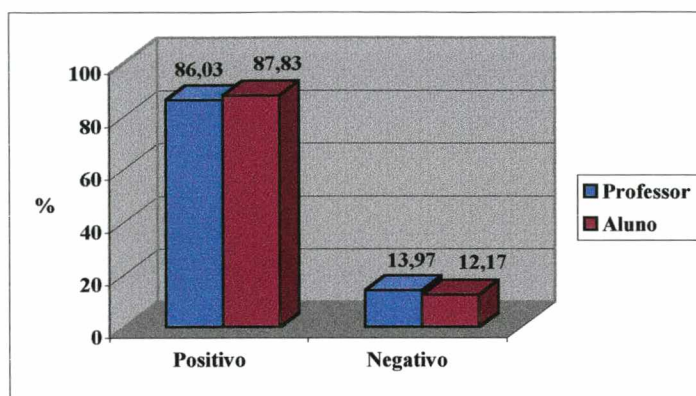
Observando a variável nos dois períodos, extrai-se que, de acordo com os dados, o professor, a partir do segundo período, passou a ter uma maior preocupação com o Plano de Ensino, apresentando-o aos alunos e interagindo para que fosse possível o seu cumprimento, pois, a AD apresentou um aumento de 17,58% nas respostas positivas.

1.5.2. Disciplina

Na variável disciplina, perguntou-se aos professores e alunos se a organização dos conteúdos das disciplinas favoreceram a aprendizagem; se a disciplina esteve articulada com as demais do curso; se o conteúdo ministrado possibilitou o alcance dos objetivos etc. Diante destes questionamentos, os professores, ao realizarem a sua auto-avaliação, em

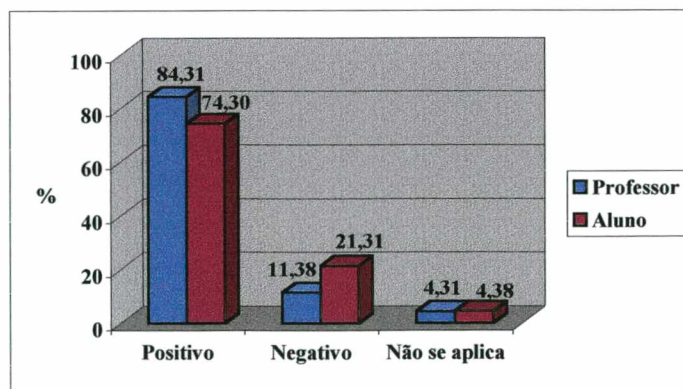
86,03% das respostas afirmaram que sim. A avaliação dos alunos (ADD) corrobora a dos professores com 87,83% de avaliações positivas (gráfico 61).

Gráfico 61 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996



Esta mesma variável, avaliada pelos professores (AD) nos anos de 1997 e 1998, apresentou resultado não muito diferente ao período anterior (84,31% de respostas positivas). O que se pode observar é que 4,31% centraram suas respostas na opção “Não se Aplica”. A ADD apresentou um percentual de insatisfação maior, perfazendo um total de 21,31% de respostas negativas e 4,38% de respostas na questão “Não se Aplica” (gráfico 62).

Gráfico 62 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998



Nos comentários registrados nos formulários da ADD, os alunos se manifestam assim:

A principal insatisfação: muitos alunos em uma mesma turma, dificultando a aprendizagem;

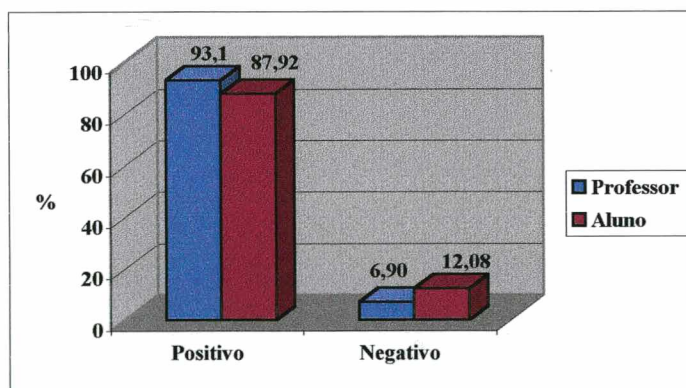
A troca a cada semana de ministrante, dificultou as aulas;

As aulas deveriam ser dadas por um número menor de professores, assim ajudaria na aprendizagem.

1.5.3. Desempenho Docente

Os professores do curso de Farmácia, ao realizarem sua auto-avaliação tiveram um posicionamento bastante positivo. O gráfico 63 mostra que 93,10% das respostas dos formulários da AD, do período de 1994 a 1996, registram que o Desempenho Docente foi favorável.

Gráfico 63 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996

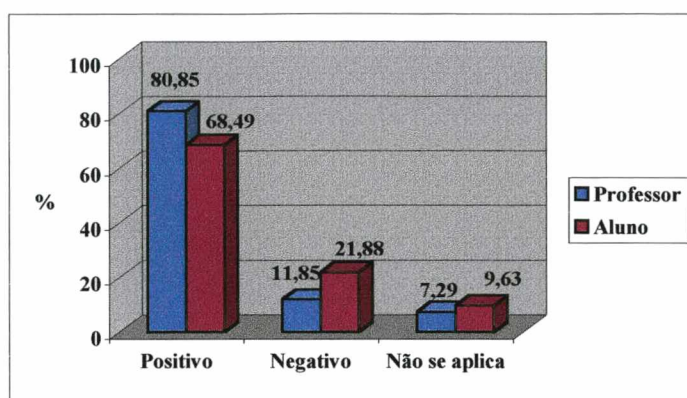


Os alunos, por sua vez, ao efetuarem a ADD neste mesmo período, apresentam um percentual de avaliações positivas um pouco menor. Registrou-se que 12,08% das respostas da ADD apontam o Desempenho Docente como negativo.

No segundo período (1997-1998), a AD relacionada a esta variável apresenta um percentual de avaliações positivas menor. Como aponta o gráfico 64, 80,85% das respos-

tas dos formulários de Auto-avaliação Docente apresentam avaliação positiva, enquanto outras 11,85% apontam insatisfação.

Gráfico 64 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998



Observando os dados da ADD, verifica-se que as avaliações dos alunos apresentam um percentual de avaliações negativas superior ao da AD. São 21,88% de respostas negativas e ainda 9,63% assinalam que não se aplica avaliar algumas dos aspectos relacionados ao desempenho docente. Pela natureza das perguntas colocadas no questionário, reitera-se o que já foi dito anteriormente, ou seja, parece que os 9,63% que responderam “Não se Aplica” não estavam motivados em responder de forma positiva e/ou negativa o questionário, por razões não identificadas nos dados objetivos da ADD.

Como já aconteceu em outro curso, neste também se percebe uma aproximação muito estreita entre as avaliações que os alunos fizeram da Disciplina e do Desempenho Docente. Essa reincidência provoca a sugestão que se realize um estudo mais qualitativo para confirmar a hipótese de que a não afinidade do aluno com a Disciplina faz com que ele avalie o Desempenho Docente de forma negativa.

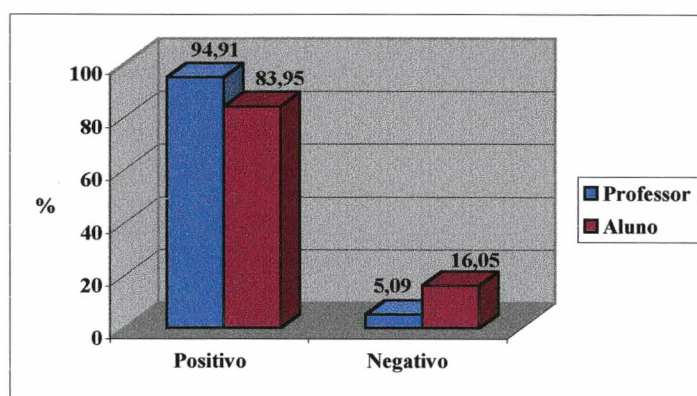
As respostas negativas, parcialmente, podem ser justificadas pelos comentários adicionais de alguns alunos constantes nos formulários da ADD, tais como:

O currículo da universidade não está preparando o profissional para o mercado de trabalho. O mercado está exigindo um tipo de profissional e a universidade está preparando outro, completamente inapto para trabalhar. Falta reformular os currículos e os professores para suprir a necessidade de mercado.

1.5.4. Avaliação da Aprendizagem

Os professores do curso de Farmácia de 1994 a 1996, como aponta o gráfico 65, apresentam uma posição muito favorável diante da Avaliação da Aprendizagem. Observa-se que 94,91% das avaliações consideram o processo positivo.

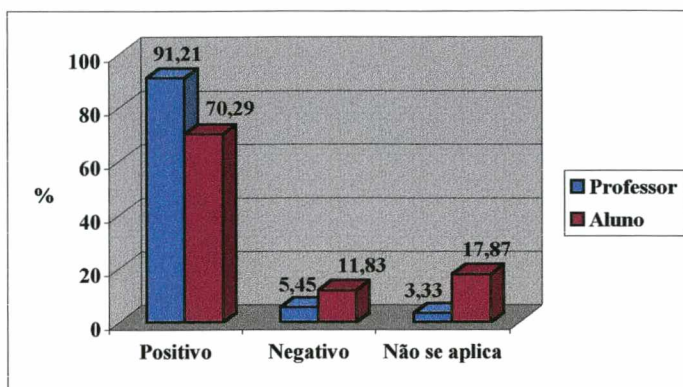
Gráfico 65 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996



Os dados da ADD deste período, apresentam um percentual de respostas negativas de 16,05%. Dentre as perguntas do questionário dirigido aos alunos, aquelas que acumularam maior número de avaliações negativas são as que se referiam à compatibilidade do nível de exigências das avaliações com o nível de exigências das atividades realizadas nas aulas e; a discussão dos resultados das avaliações em classe.

No segundo período, o percentual de respostas positivas da AD permaneceu estável em relação ao período anterior (gráfico 66).

Gráfico 66 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998

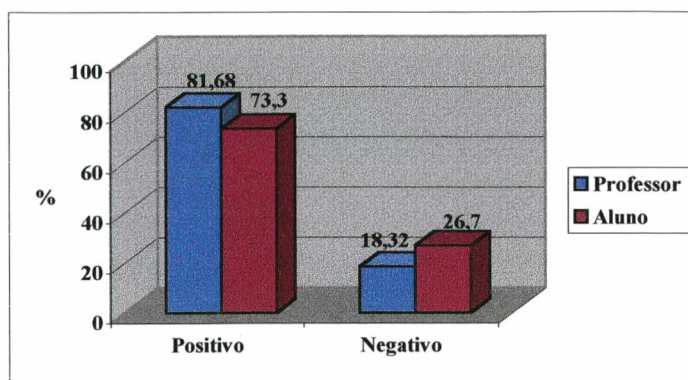


Os dados da ADD, porém, surpreendem pelo alto percentual (17,87%) de respostas na opção “Não se Aplica”. Grande número destas respostas está na pergunta que se refere à discussão dos resultados das avaliações em classe ou individualmente.

1.5.5. Desempenho do Aluno

O Desempenho do Aluno, de 1994 a 1996, é considerado positivo em 81,68% dos formulários AD e 18,32% das avaliações dos professores o consideraram negativo (gráfico 67). Perguntou-se aos professores: 1) se os alunos estavam preparados para a disciplina; 2) se os alunos faziam as tarefas recomendadas e; 3) se os alunos foram incentivados pelo professor a participar de atividades extraclasse. Olhando as respostas ao questionário isoladamente, por disciplina, constatou-se que o maior número de respostas negativas estão na questão 1, ou seja, os alunos não estavam preparados para a disciplina.

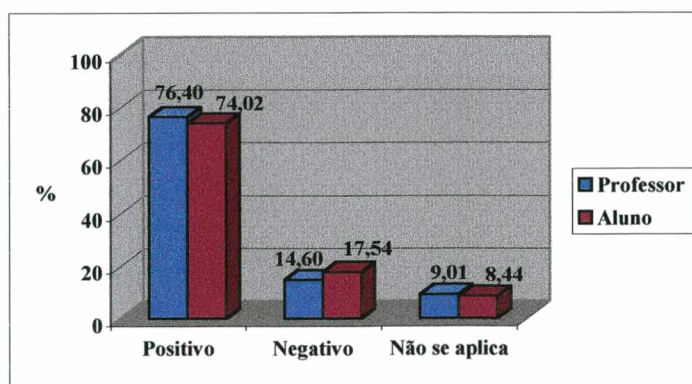
Gráfico 67 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996



Os dados da ADD revelam que os alunos avaliaram o seu próprio desempenho de forma mais negativa que os professores o fizeram. O gráfico indica um percentual de 26,70% de respostas negativas. As perguntas dirigidas aos alunos abordavam os mesmos aspectos que aquelas dirigidas aos professores.

Em 1997 e 1998 a AD apresenta um percentual de respostas positivas menor que no período anterior (76,40%), ao mesmo tempo que o percentual de avaliações negativas (14,60%) também diminuiu. É difícil fazer uma consideração mais apurada do que ocorreu. Pelos dados objetivos observa-se que a diferença que existe em relação ao período anterior, está embutida no percentual de respostas marcadas na opção “Não se Aplica” (gráfico 68).

Gráfico 68 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998



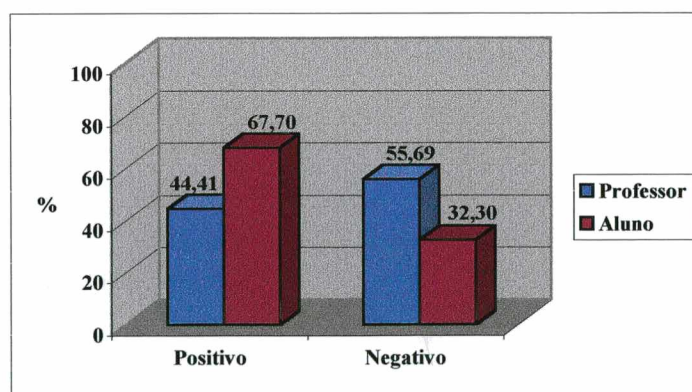
Pelos comentários que alguns professores adicionaram aos formulários AD, o desempenho dos alunos é negativo em algumas disciplinas em função da disciplina pré-requisito. Achem que um lapso temporal muito grande entre duas disciplinas, quando uma é pré-requisito da outra, faz com que as noções básicas fiquem diluídas no tempo.

O percentual de opiniões positivas dos alunos (74,02%) não difere muito da opinião dos professores. Percebe-se, no entanto, um percentual de avaliações negativas maior (17,54%).

1.5.6. Infra-estrutura

A maior insatisfação do período, tanto na AD como na ADD, apresenta-se na variável Infra-estrutura. Ao olhar para os resultados da AD de 1994 a 1996 do curso de Enfermagem, encontra-se uma situação bastante crítica. É realmente sério quando 55,69% de um grupo de professores avalia negativamente as condições físicas, materiais e de apoio (Gráfico 69).

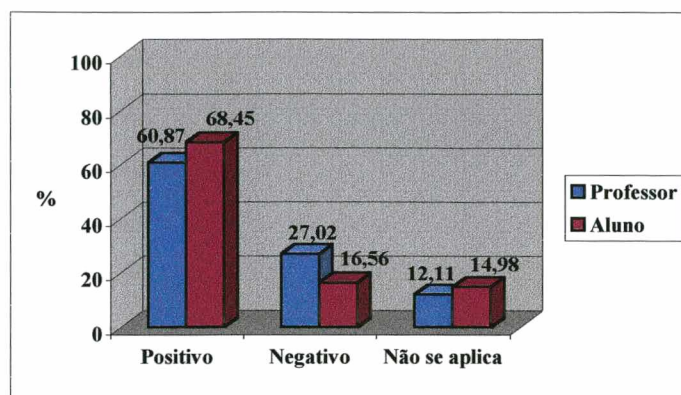
Gráfico 69 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1994-1996



Os resultados da ADD do mesmo período, são um pouco mais animadores, mas mesmo assim observa-se uma insatisfação em 32,30% dos formulários.

No segundo período (1996-1997), como indica o gráfico 70, muitos professores (12,11%) e alunos (14,98%) preferiram a opção “Não se Aplica”.

Gráfico 70 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Farmácia – 1997-1998



Os percentuais de avaliações negativas estão menores que no período anterior, porém, pelos comentários colhidos nos formulários AD e ADD, a satisfação com a infra-estrutura da UFSC não parece ter melhorado muito. Eis alguns:

O local de aulas práticas é inadequado;

Os laboratórios apresentam deficiência de material, e há também deficiência de espaço físico, colocando nós alunos em risco de contaminação;

Seria importante que a UFSC mantivesse as condições de segurança dos laboratórios didáticos e viabilizasse ... material de consumo e material permanente para que o docente pudesse trabalhar de acordo com os níveis mínimos de educação que o aluno necessita;

A biblioteca é um ponto crítico para o desenvolvimento dos trabalhos.

Diante do exposto, não é difícil de se concluir que as condições de infra-estrutura da UFSC devem merecer uma atenção maior e de forma mais localizada.

As variáveis que tiveram as avaliações mais negativas, considerando apenas as respostas positivas e negativas do primeiro período, no curso de Farmácia foram:

- a) AD – Plano de Ensino; Infra-estrutura.
- b) ADD – Desempenho do Aluno; Infra-estrutura.

No segundo período os dados revelam uma maior insatisfação nas variáveis:

- a) AD - Desempenho do Aluno; Infra-estrutura;
- b) ADD – Disciplina; Desempenho Docente.

De 1994 a 1998, a Auto-avaliação Docente e a Avaliação do Docente pelo Discente, se efetivou, simultaneamente, como já foi dito, em 399 turmas. Essas turmas corres-

pondiam à 145 disciplinas internas e 254 externas. O número de disciplinas que participaram da avaliação em todos os anos são 20 e, destas, 15 são disciplinas de Departamentos de outros cursos. Tomando-se os números das disciplinas internas, pode-se concluir que o curso de Farmácia, internamente, tem uma adesão contínua ao processo avaliativo de apenas 3,45% das disciplinas.

Considerando o número turmas (segundo semestre) do Curso e o número de turmas em que ocorreu a AD, identifica-se que de 1994 a 1998, professores de 37,64% das turmas se auto-avaliaram. Os alunos, tomando-se por base também o número de turmas, foram um pouco mais receptivos, pois a ADD ocorreu em 41,92% das turmas. A AD e a ADD aconteceram, simultaneamente, em 34,85% das turmas. Estes números podem indicar que a cultura da avaliação está se criando no Curso, porém, mais da metade da comunidade acadêmica ainda precisa perceber a importância e a necessidade do processo avaliativo e dele participar continuamente.

1.6. A avaliação no curso de Letras

O curso de Letras aderiu ao processo de Avaliação Institucional em 1994, ano este que marcou a participação mais significativa do curso. Na tabela 17 pode-se observar a adesão ao processo de 1994 a 1998.

No período de 1994 a 1996, participaram da avaliação professores de 260 turmas e alunos de 332 turmas. Percebe-se que os professores não realizaram sua AD em todas as turmas nas quais os alunos realizaram a ADD. Tem-se uma diferença entre turmas AD e turmas ADD de aproximadamente 22%. O número de turmas em que ocorreu a AD e a ADD concomitantemente, corresponde a 246.

No segundo período (1997-1998), a participação, em média, foi superior ao primeiro período. Aderiram à AD e ADD, professores de 199 turmas e alunos de 254 turmas, respectivamente. A AD e a ADD aconteceram, simultaneamente, em 192 turmas. Nota-se que a participação dos alunos por número de turmas, também neste período, é superior à participação dos professores por número de turmas. Coincidentemente alcança os mesmos aproximados 22% do período anterior.

Tabela 17 – Histórico da avaliação no curso de Letras – 1994-1996

CURSO DE LETRAS					
Ano	Nº de Professores*	Nº de turmas 2º semestre**	Nº de turmas - AD	Nº de turmas - ADD	Nº de turmas - AD/ADD***
1994	89	193	121	135	116
1995	95	169	82	104	79
1996	95	170	57	93	51
Subtotal	279	532	260	332	246
1997	95	176	107	125	102
1998	94	187	92	129	90
Subtotal	189	363	199	254	192
TOTAL	468	895	459	586	438

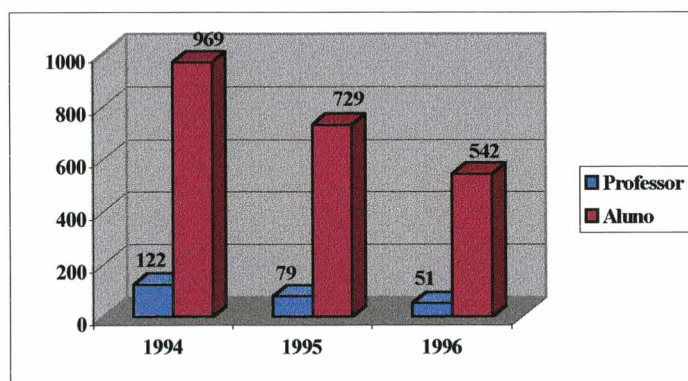
*número de professores corresponde ao número de professores lotados nos departamentos do Curso, conforme Catálogos dos Cursos de Graduação.

**Dados obtidos na UFSC/SEI/NPD – Cadastro de Turmas.

*** Número de turmas avaliadas por professor e aluno, concomitantemente.

O gráfico 71 aponta que em 1996 a AD apresentou apenas 51 formulários, o que significa 58% a menos que em 1994. Os números da ADD também tiveram um queda acentuada de 1994 para 1996. Verifica-se uma diminuição de 44% no número de formulários do primeiro para o último ano do período.

Gráfico 71 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996



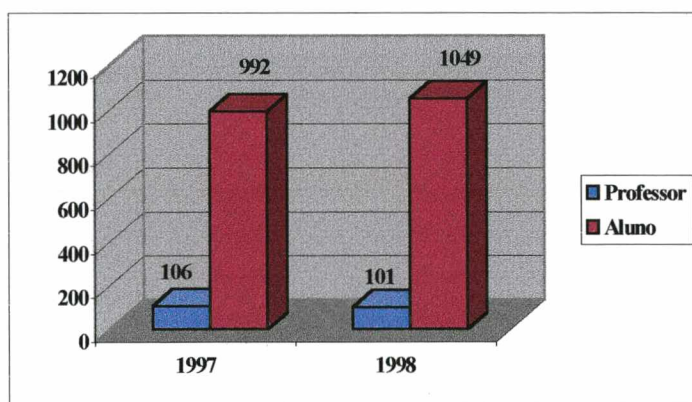
Em 1996, assumiu nova gestão na UFSC e também foi nomeada uma nova Comissão de Avaliação Institucional. A nova coordenação da CAEn, encaminhou a todos os departamentos, para ser repassado aos docentes, em junho deste mesmo ano, um questionário com o objetivo de verificar os interesses da comunidade para com o Processo de Avaliação. Este questionário, conforme indicam dados de documentos da CAEn/PREG/UFSC, foi respondido por apenas 21% dos professores de todos os centros. A AD e a ADD reali-

zadas no final do segundo semestre deste mesmo ano, coincidentemente, tiveram o menor índice de participação.

É possível que a troca de gestão na UFSC e a troca da coordenação na CAEn possam ter influenciado nestes números. A comunidade universitária certamente estava mais preocupada com o momento político que se apresentava de forma macro, do que com um aspecto particular da vida acadêmica.

No segundo período (1997-1998), tem-se uma boa recuperação no número de participações ao processo avaliativo. Em 1997 retornaram mais que o dobro (106) de formulários AD que em 1996. No ano de 1998 houve novamente uma pequena queda para 101 formulários (gráfico 72).

Gráfico 72 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998



Nos números da ADD também observa-se um aumento considerável (45%) de 1996 para 1997. No ano de 1998 houve a maior participação de alunos do curso de Letras registrada nos dois períodos.

A frequência da avaliação, em média, no conjunto de variáveis sob as quais se distribuíram as perguntas do questionário, referentes ao período de 1994 a 1996, são apresentadas na tabela 18.

Tabela 18 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996

VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD				ALUNOS/ADD			
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	228	10	14	252	2.069	84	87	2.240
Disciplina	249	-	3	252	1.982	239	19	2.240
Desempenho Docente	249	-	3	252	2.042	186	12	2.240
Aval. da Aprendizagem	244	3	5	252	1.960	216	64	2.240
Desempenho do Aluno	223	27	2	252	1.511	717	12	2.240
Infra-estrutura	127	114	11	252	1.214	983	43	2.240

A tabela 19 apresenta estas mesmas informações referentes aos anos de 1997 e 1998.

Tabela 19 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998

VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD					ALUNOS/ADD				
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	183	1	2	21	207	1.948	74	16	3	2.041
Disciplina	186	6	5	10	207	1.699	280	57	5	2.041
Desempenho Docente	183	6	14	4	207	1.460	401	155	25	2.041
Aval. da Aprendizagem	195	2	5	5	207	1.325	376	320	20	2.041
Desempenho do Aluno	162	15	12	18	207	1.787	187	49	18	2.041
Infra-estrutura	141	21	17	28	207	1.609	286	132	14	2.041

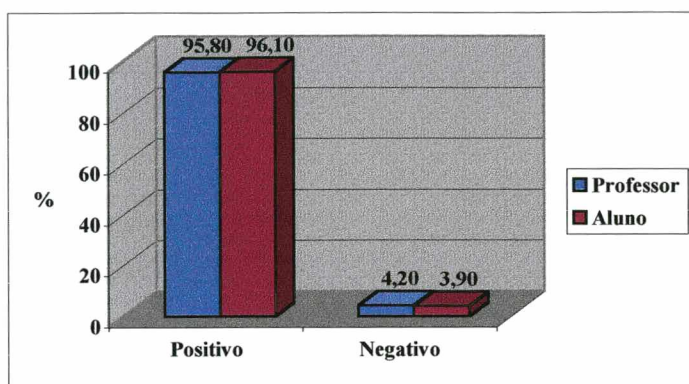
Observa-se nas tabelas acima, que o maior percentual, em todas as variáveis, nos dois períodos, está concentrado nas respostas positivas. Comenta-se, em seguida, os resultados apresentados em cada variável. Os percentuais dos gráficos abaixo não incluem o número de abstenções.

1.6.1. Plano de Ensino

Na realização da Auto-avaliação Docente os professores foram perguntados se entregavam e discutiam o Plano de Ensino da disciplina com os alunos e se foi possível cum-

pri-lo. Nos formulários da AD, no período de 1994 a 1996, 95,80% das respostas apontaram estas questões como positivas (gráfico 73).

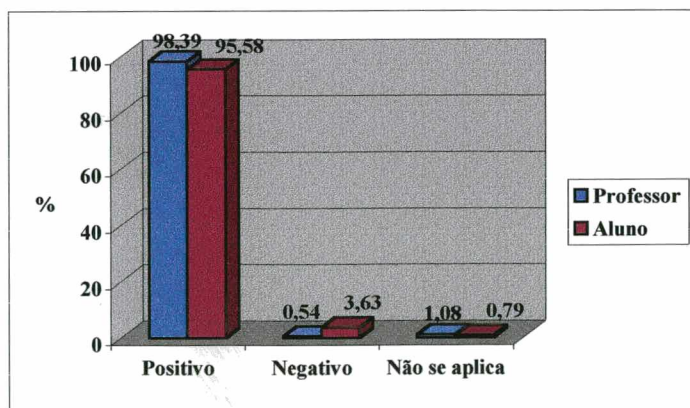
Gráfico 73 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996



Os dados da ADD se aproximam bastante aos da AD, pois 96,10% das respostas dos formulários de alunos também avaliaram esta variável de forma positiva.

No período de 1997 a 1998, o percentual de respostas positivas (98,39%) da AD nesta variável foi superior ao do primeiro período (gráfico 74). No entanto, se for observado o número de perguntas não respondidas (tabela 19) percebe-se um índice de abstenção de 10,14%.

Gráfico 74 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998

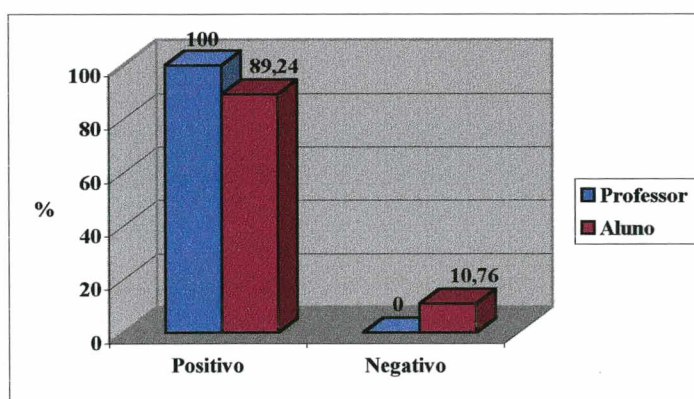


Os resultados da ADD também não se distanciam muito dos dados do período anterior.

1.6.2. Disciplina

Na variável Disciplina, no período de 1994 a 1996, como pode ser visto no gráfico 75, os dados dos formulários da AD que apresentaram resposta foram 100% positivos.

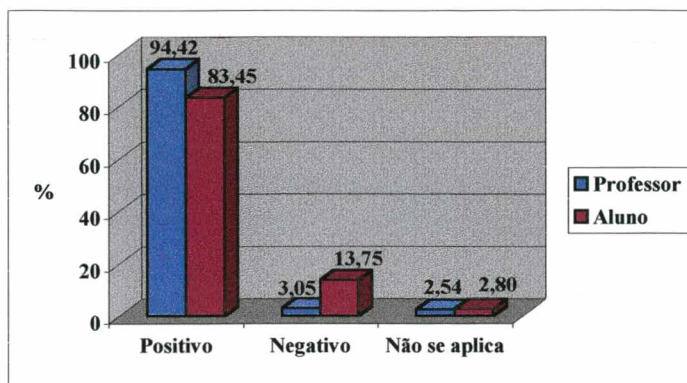
Gráfico 75 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996



Os dados da ADD, por sua vez, apresentam um percentual de avaliações negativas de 10,76%. A maioria destas respostas negativas, são apontadas na questão que diz respeito à ligação da disciplina com as demais do Curso e na que pergunta se a organização dos conteúdos favoreceu a aprendizagem.

Nos anos de 1997 e 1998, o percentual de avaliações positivas da AD caiu um pouco. O gráfico 76 registra 3,05% de respostas negativas. Também é registrado um percentual de 13,75% de opiniões negativas de alunos.

Gráfico 76 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998



Os professores e alunos fazem comentários nos formulários AD e ADD que talvez expliquem algumas das avaliações negativas:

- Alunos

A quebra do semestre em função da greve, prejudicou o desenvolvimento da disciplina;

Sala de aula muito cheia, tornando as aulas muito agitadas, difícil a concentração dos alunos;

O número excessivo de alunos ..., juntamente com o ruído dos ventiladores e os inoportunos atrasos de alguns colegas inviabilizam o ensino e o aprendizado.

- Professores

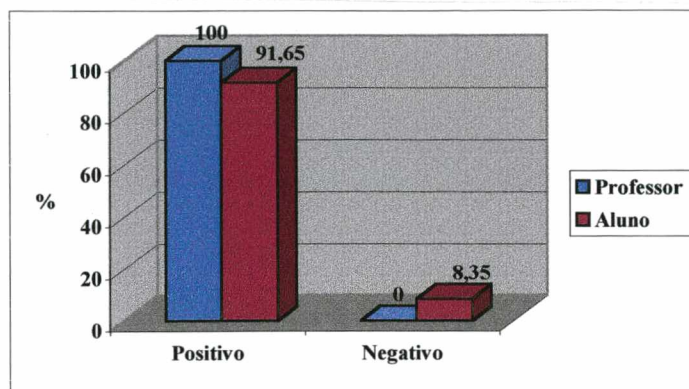
Com relação ao oferecimento da disciplina ..., gostaria de salientar que o departamento não ofereceu as condições mínimas para que o processo transcorresse com tranquilidade;

... A anomalia do calendário em face da greve prejudicou um pouco o desenvolvimento normal da disciplina.

1.6.3. Desempenho Docente

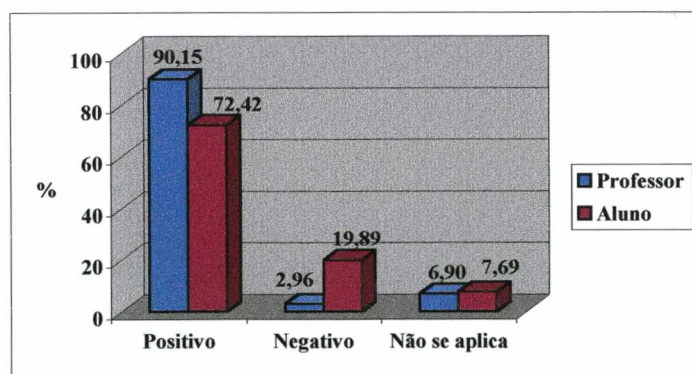
O Desempenho Docente na AD, no período de 1994 a 1996, coincidentemente, apresenta a mesma média de respostas positivas que a variável Disciplina (100%). Os dados da ADD também são bastante favoráveis. As respostas dos alunos apontam para 91,65% de respostas positivas (gráfico 77).

Gráfico 77 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996



No segundo período (1997-1998), como é visto no gráfico 78, o percentual de avaliações negativas atribuídas a esta variável não é muito grande, verifica-se porém, que 6,90% das respostas dos professores apontaram a opção “Não se Aplica”. De acordo com as perguntas do questionário AD (anexo III) parece não haver muita coerência nestas respostas. É bem provável que a opção foi escolhida em vez da abstenção.

Gráfico 78 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998



Os alunos deste período, apresentam um percentual de avaliações negativas de 19,89%. Por outro lado, também é indicado um percentual de 7,69% de respostas na opção “Não se Aplica”. As respostas negativas da ADD talvez encontrem uma justificativa nos comentários adicionais dos formulários:

As constantes mudanças de professores prejudicam o andamento dos trabalhos. As aulas não tiveram continuidade. As vezes ficávamos perdidos. Faltou orientação, os objetivos não foram cumpridos;

Acho uma falta de respeito a quantidade de troca de professores realizada durante o semestre. Quatro trocas no total. Infelizmente continua assim...;

A turma é por demais numerosa, a sala pequena. Isso prejudicou sobremaneira as aulas. ... a troca excessiva de professores dentro do mesmo período foi muito prejudicial ao aprendizado. Não houve seqüência.

Alguns professores tratam os alunos como se os mesmos fossem humanamente inferiores e genericamente irresponsáveis.

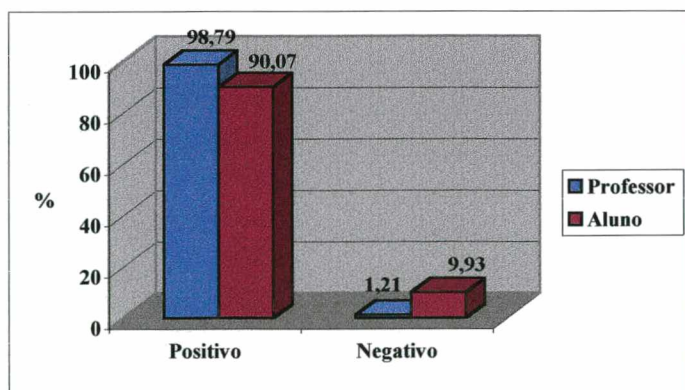
Os professores, por outro lado, se justificam:

O professor tem um excelente desempenho quando, em sala de aula, existe um número menor de alunos

1.6.4. Avaliação da Aprendizagem

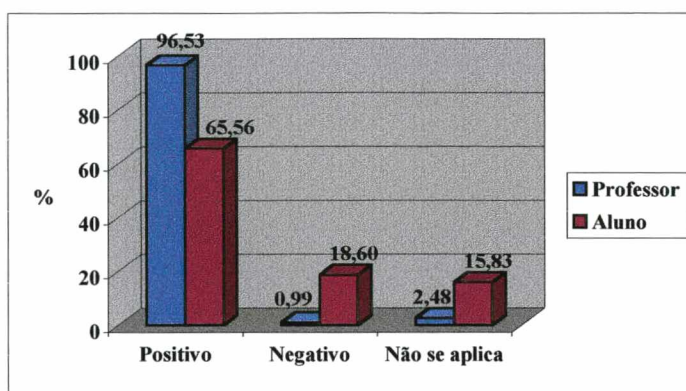
Os professores do curso de Letras, ao avaliarem o processo de Avaliação da Aprendizagem, no período de 1994 a 1996, manifestaram-se muito positivamente (98,79%). Os formulários dos alunos, por sua vez, registram um percentual de avaliações negativas de 9,93% (gráfico 79).

Gráfico 79 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996



Em 1997 e 1998, os dados da AD, como aparece no gráfico 80, permanecem com o posicionamento positivo (96,53%).

Gráfico 80 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998



As avaliações que os alunos fizeram, porém, apresentam consideráveis 18,60% de respostas negativas. Um comentário de aluno, resgatado dos comentários adicionais dos formulários ADD, talvez legitime algumas das respostas negativas:

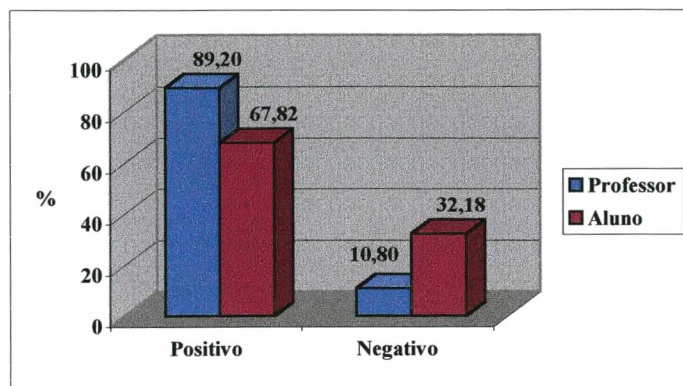
O método de avaliação não foi justo, por falta de critérios estabelecidos pelo professor.

Essa questão parece encerrar que o discente tem grande preocupação com a precisão e a justiça do professor na atribuição de uma nota para o desempenho do aluno.

1.6.5. Desempenho do Aluno

O Desempenho do Aluno do curso de Letras, nos anos de 1994 a 1996, mereceu uma avaliação positiva dos professores (89,20%). Os alunos foram mais severos consigo mesmos, pois, como pode-se extrair dos dados do gráfico 81, o percentual de avaliações positivas da ADD é 21,38% menor que o da AD.

Gráfico 81 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996



No segundo período (1997-1998), a avaliação dos professores mostra uma pequena queda nas respostas positivas (85,71%). No entanto, como pode-se verificar no gráfico 82, isso não incidiu num aumento do percentual de avaliações negativas, pois a opção “Não se Aplica” trouxe para si 6,35 % das respostas dos professores.

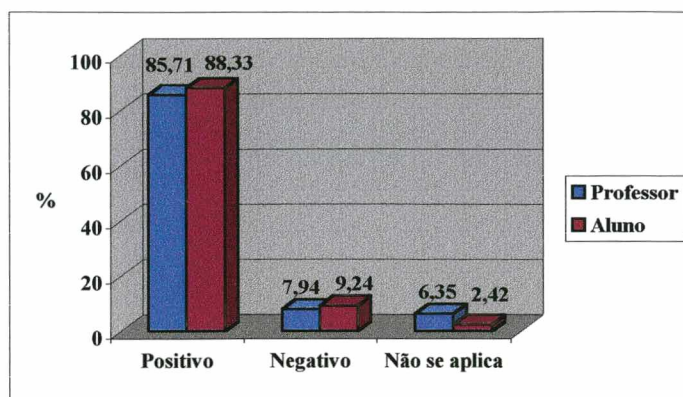
De qualquer maneira, vale registrar uma opinião de professor com relação ao desempenho dos alunos, encontrada em um formulário AD:

Vários alunos não tinham o nível necessário para entrar nesta turma e deveriam ter sido reprovados em fases anteriores.

Sobremaneira, percebe-se que, devido aos alunos externos ao Curso, alguns pontos negativos são atribuídos ao Desempenho do Aluno. Isso pode ser verificado no comentário do professor:

Os alunos de Ciências Contábeis resistem ao português. Apresentam problemas na produção escrita e são difíceis de serem motivados.

Gráfico 82 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998

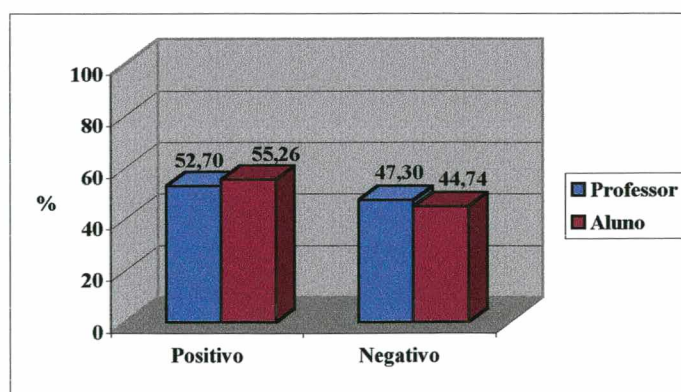


Os alunos, por sua vez, fizeram uma avaliação mais positiva do seu desempenho. Percebe-se que houve um aumento de mais de vinte pontos percentuais nas respostas positivas deste período em relação ao período anterior.

1.6.6. Infra-estrutura

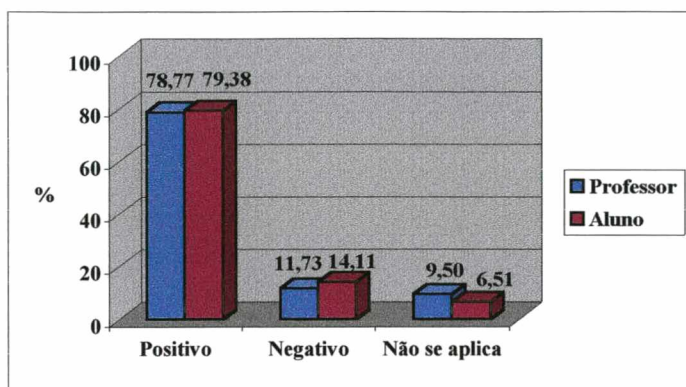
O resultado da avaliação do aspecto Infra-estrutura no curso de Letras não é nada alvissareiro. Mereceu o maior percentual de avaliações negativas de professores e alunos no primeiro período (gráfico 83).

Gráfico 83 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Letras – 1994-1996



No segundo período os resultados são bem melhores. Conforme se lê no gráfico 84, 78,77% das respostas dos professores são positivas.

Gráfico 84 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Letras – 1997-1998



Os dados da ADD também apresentam um percentual de avaliações positivas superior ao período anterior (79,38%), mas mesmo assim, apresentam muitas reclamações, principalmente no que se refere ao atendimento que recebem na secretaria do Colegiado do Curso:

O atendimento na secretaria poderia melhorar. O pessoal responsável não sabe dar informações completas sobre as suas funções;

O atendimento na secretaria do Colegiado e laboratórios são péssimos.

Há de se registrar que a insatisfação apontada acima, é peculiar ao curso de Letras. Nos demais cursos que compõem a amostra deste estudo, não foi possível verificar isso, principalmente com tanta ênfase. Nos outros cursos, a insatisfação com a Infra-estrutura se limita às condições físicas e materiais.

Os aspectos, portanto, que mereceram as maiores avaliações negativas tanto da AD como da ADD do curso de Letras, foram a Infra-estrutura e o Desempenho do Aluno no período de 1994-1996.

Registra-se ainda que, as 438 turmas que participaram da AD e da ADD no curso de Letras, de 1994 a 1998, correspondem a 372 disciplinas internas e 66 disciplinas externas. Participaram do processo em todos os anos, sem interrupção, apenas duas disciplinas, sendo que uma ainda é disciplina externa.

Esse dado não é muito animador, pois pode indicar que a cultura da avaliação não existe no Curso, sobretudo, comentários encontrados nos formulários da AD e da ADD confirmam isso. Veja-se alguns:

Me recuso a responder essa avaliação, tendo em vista a inutilidade da mesma, pois não muda nada. Além do mais, o aluno não tem paciência para responder (8) oito questionários desses [um] para cada professor. Espero que leiam isso e que mudem a forma de avaliação, talvez um questionário menor. Sei lá.

O que acontece e para que serve esta avaliação?

A participação dos corpo docente e discente na discussão dos problemas da universidade, bastante graves, aliás, se restrita a um simples questionário é pouco, não lhe parece?

Diante do exposto, parece não existir uma sensibilização da comunidade acadêmica do curso de Letras para com a importância do processo avaliativo, porém, ao se observar o número de turmas do Curso, de 1994 a 1998 (segundo semestre), e o número de turmas em que se realizaram a AD e a ADD, o resultado é mais animador (tabela 17). Extrai-se que os professores se auto-avaliaram em 51,28% das turmas e os alunos responderam ao processo da ADD em 65,47% das turmas. Concomitantemente, a AD e a ADD ocorreu em 48,94% das turmas do Curso. Estes índices de adesão são alguns dos maiores registrados entre os cursos analisados (terceiro lugar). Coincidentemente, o curso de Letras apresentou também um dos maiores índices de abstenções, tanto na AD como na ADD. Os comentários de professores e alunos, registrados acima, endossam isso.

1.7. A avaliação no curso de Matemática

O curso de Matemática teve seu reconhecimento pelo Decreto 75.590 de 10 de abril de 1975. É oferecido com as habilitações em licenciatura, bacharelado e computação científica. Participou do processo de Avaliação Institucional desde 1994 até 1998, em todas as edições, cujo histórico pode ser lido na tabela 20.

Tabela 20 – Histórico da avaliação no curso de Matemática – 1994-1998

CURSO DE MATEMÁTICA					
Ano	Nº de Professores*	Nº de turmas 2º semestre**	Nº de turmas - AD	Nº de turmas - ADD	Nº de turmas AD/ADD***
1994	66	75	56	59	53
1995	60	85	49	56	48
1996	60	72	42	49	38
Subtotal	186	232	147	164	139
1997	60	72	46	51	42
1998	54	67	20	48	20
Subtotal	114	139	66	99	62
TOTAL	300	371	213	263	201

*número de professores corresponde ao número de professores lotados nos departamentos do Curso, conforme Catálogos dos Cursos de Graduação.

**Dados obtidos na UFSC/SEI/NPD – Cadastro de Turmas.

*** Número de turmas avaliadas por professor e aluno, concomitantemente.

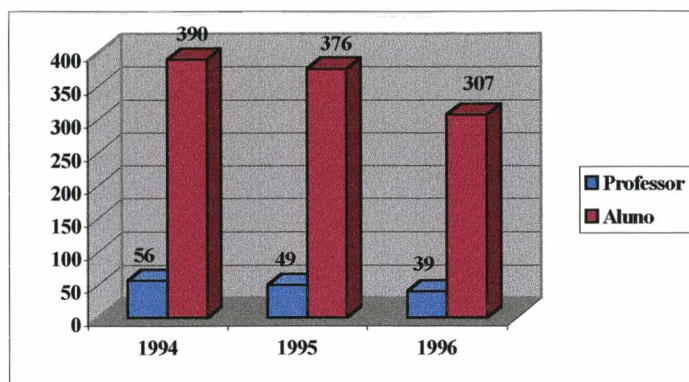
Nota-se que a adesão aos processos AD e ADD tem diminuído a cada ano. O primeiro período (1994-1996) teve a adesão de 147 turmas AD e de 164 turmas ADD. A AD e a ADD neste período, ocorreram em 139 turmas simultaneamente.

No segundo período (1997-1998) a adesão diminuiu sensivelmente, registrando uma participação de 66 turmas AD e de 99 turmas ADD. São 62 as turmas em que se realizaram a AD e a ADD simultaneamente.

Observando a tabela verifica-se que, enquanto se teve uma participação simultânea na AD e ADD de, em média, 46 turmas no primeiro período, no segundo teve-se apenas a participação de 31 turmas. Vale também ressaltar que de 1994 para 1996, a adesão ao programa de avaliação, considerando turmas AD/ADD reduziu em 28,30%. De 1997 a 1998 houve uma diminuição na adesão AD/ADD de 52,38%. O pequeno número de participações no ano de 1998 deve-se à resistência dos professores em aderir ao processo. Nota-se que a ADD ocorreu em 58,33% mais turmas que a AD.

O gráfico 85 apresenta a frequência de formulários AD e ADD no período de 1994 a 1996.

Gráfico 85 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996

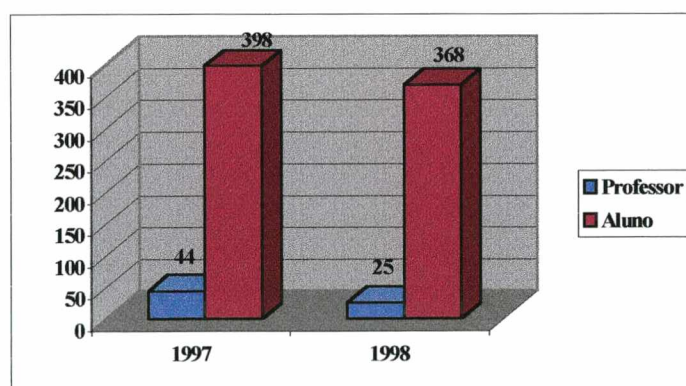


A diminuição no número de formulários foi mais ou menos proporcional à diminuição do número de turmas a cada ano. Nota-se que o número de formulários AD diminuiu 30,35% e o número de formulários ADD diminuiu 21,28% de 1994 para 1996.

No segundo período, a situação apresentada é menos animadora, pois, o número de formulários, principalmente na AD diminuiu muito de um ano para outro. Percebe-se uma peculiaridade neste Curso em relação aos outros, que é a diminuição do número de formulário AD no ano de 1998.

O gráfico 86 mostra a frequência dos formulários AD e ADD.

Gráfico 86 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998



As tabelas 21 e 22 mostram a média das respostas por variável dos questionários AD e ADD, de 1994 a 1996 e de 1997 a 1998, respectivamente.

Tabela 21 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996

VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD				ALUNOS/ADD			
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	136	7	1	144	1.006	42	25	1.073
Disciplina	143	1	-	144	955	113	5	1.073
Desempenho Docente	143	1	-	144	972	101	-	1.073
Aval. da Aprendizagem	141	2	1	144	951	103	19	1.073
Desempenho do Aluno	113	30	1	144	695	378	-	1.073
Infra-estrutura	90	49	5	144	622	447	4	1.073

Tabela 22 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998

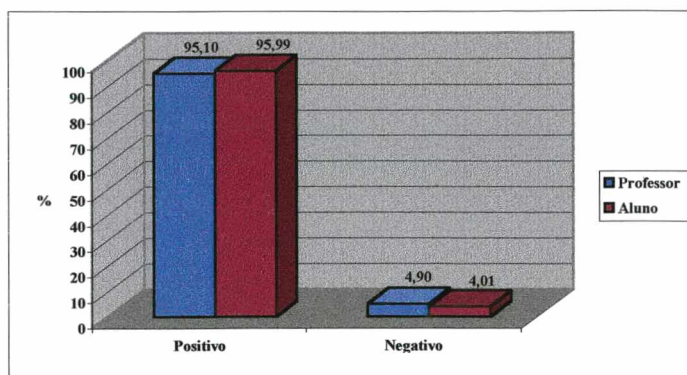
VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD					ALUNOS/ADD				
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	55	2	3	9	69	693	41	30	2	766
Disciplina	58	4	2	5	69	559	154	52	1	766
Desempenho Docente	49	5	9	6	69	509	159	86	12	766
Aval. da Aprendizagem	59	-	4	6	69	532	94	133	7	766
Desempenho do Aluno	46	3	12	8	69	581	97	82	6	766
Infra-estrutura	45	4	11	9	69	523	137	100	6	766

Desconsiderando o número de questões não respondidas, analisa-se abaixo, os dados de cada uma das variáveis do estudo.

1.7.1. Plano de Ensino

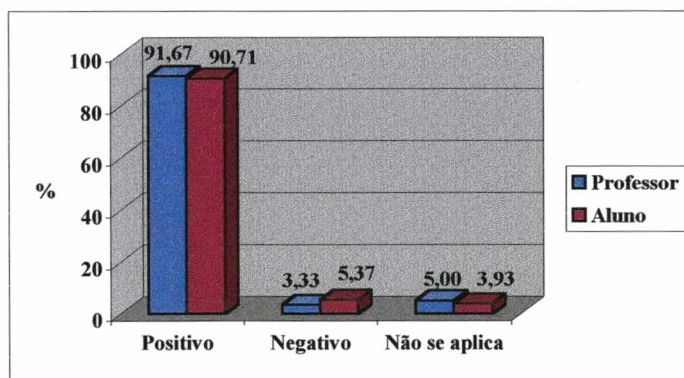
Como na maioria dos cursos analisados, no curso de Matemática a variável Plano de Ensino também foi muito bem conceituada pelos professores e alunos. O gráfico 87 aponta uma média de 95% de aprovação em ambas as avaliações, no período de 1994 a 1996.

Gráfico 87 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996



No segundo período (1997-1998) está média quase se manteve. A diferença que se apresentou em relação ao período anterior, de certa maneira pode ser atribuída à opção “Não se Aplica”.

Gráfico 88 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998



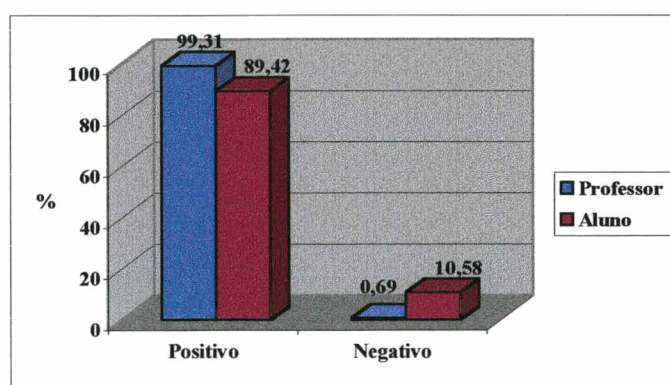
Apesar do alto percentual de avaliações positivas nesta variável, encontrou-se comentários nos formulários que revelaram alguns pontos negativos, tais como:

O plano de ensino não foi cumprido devido à redução do semestre: em vez das 90h. usuais, tivemos 83h., incluindo a prova de recuperação.

1.7.2. Disciplina

A variável Disciplina foi avaliada de forma muito positiva pelos professores. No período de 1994 a 1996, 99,31% das respostas dos questionários AD revelaram a grande satisfação do corpo docente para com as suas disciplinas.

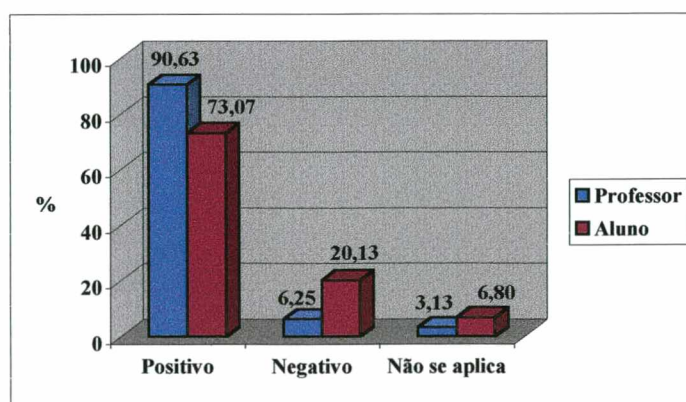
Gráfico 89 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996



Os alunos manifestam um índice de 10,58% de insatisfação. Para estas respostas negativas não são encontradas explicações nos dados objetivos e os formulários da ADD não fornecem maiores informações.

No segundo período (1997-1998) o percentual de respostas positivas dos professores apresentou uma pequena queda. O gráfico 90 aponta 6,25% de respostas negativas.

Gráfico 90 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998

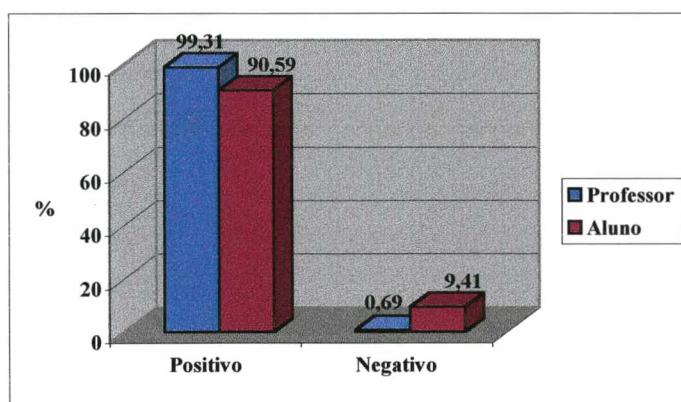


Os dados da ADD, por sua vez, revelam um percentual de avaliações negativas maior (20,13%), porém, não se encontrou registrado nos formulários nenhuma informação que possa justificar este resultado.

1.7.3. Desempenho Docente

A avaliação do Desempenho Docente nos formulários AD de 1994 a 1996, apresentou os mesmos resultados que a variável Disciplina do mesmo período (gráfico 91). Numa visão de processo esse resultado é salutar.

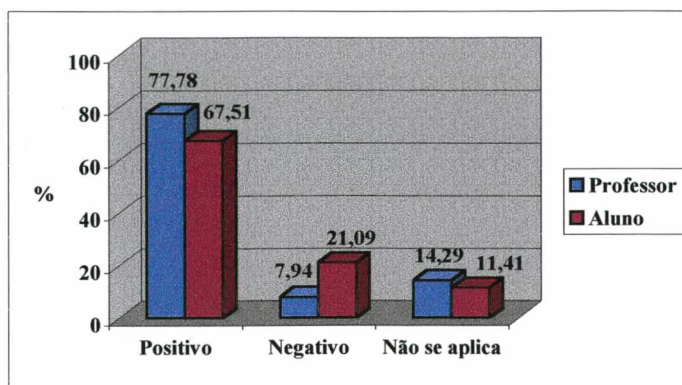
Gráfico 91 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996



Os dados da ADD também apresentam configuração semelhante. Essa associação que parece existir com a avaliação da Disciplina e a avaliação do Desempenho Docente no curso de Matemática, é visível também em outros cursos. Quando a avaliação da Disciplina é positiva, a avaliação do Desempenho Docente também é positiva e vice-versa.

Nos anos de 1997 a 1998 os percentuais de avaliações positivas da variável diminuíram. Observa-se no gráfico 92 que a AD apresentou 7,94% de respostas negativas e registrou 14,29% de respostas na opção “Não se Aplica”.

Gráfico 92 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998



Na ADD registrou-se um percentual de avaliações negativas de 21,09%, isso sugere que a insatisfação dos alunos com o Desempenho Docente aumentou em 11,68% de um período para outro. Alguns comentários de alunos nos formulários ADD podem, parcialmente, legitimar as avaliações negativas em algumas disciplinas:

Durante o semestre tivemos aula com 5 professores, isso é um desrespeito do Departamento de Matemática ...;

A disciplina ... deve ser revista. A sua importância para o curso de matemática não está bem definida. O seu objetivo não está bem claro, como também a forma do professor conduzir as aulas.

Os professores apresentam justificativas tais como:

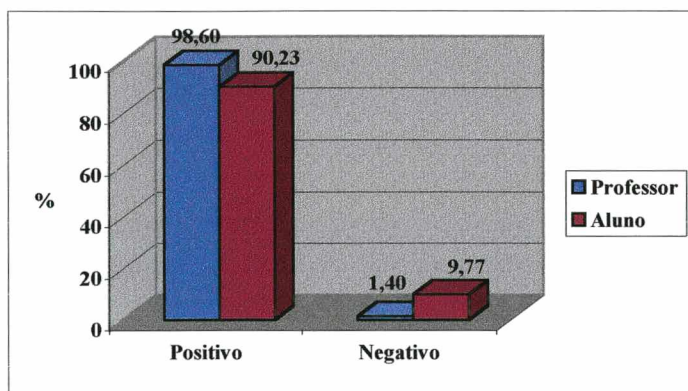
Dificuldades no desenvolvimento da atividade devido a heterogeneidade da turma, isto é, alunos de diversos cursos numa turma específica. Poderia se criar uma turma especial para os repetentes dos diversos cursos.

Como pode-se ver, cada segmento tem a sua justificativa. No entanto, o juízo de valor que é emitido sobre a competência do professor, pedindo emprestada uma opinião de Cunha (1989), é no mínimo fruto do jogo das expectativas e das práticas que são aceitas como melhores para a escola por cada um dos segmentos.

1.7.4. Avaliação da Aprendizagem

No curso de matemática, o processo da avaliação da aprendizagem ao ser avaliado pelos professores, mereceu um bom conceito. Como é indicado no gráfico 93, a maior parte das respostas dos formulários AD (98,60%) se concentraram na opção “Positivo”.

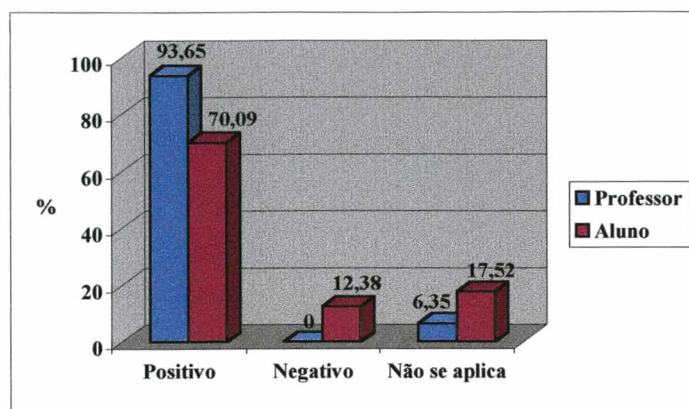
Gráfico 93 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996



Os dados da ADD apresentam um índice de respostas negativas um pouco maior (9,77%).

Nos anos de 1997 e 1998 os dados na AD com relação à avaliação da variável, não se alteraram muito. O gráfico 94 apresenta um alto índice de respostas positivas (93,65%). Apesar desse percentual ser menor que o do período anterior, não se obteve, em média, nenhuma avaliação negativa. A diferença está embutida nas respostas da opção “Não se Aplica”.

Gráfico 94 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998



Nos dados da ADD, porém, além da diminuição do percentual de respostas positivas, observa-se um aumento nas respostas negativas em relação ao período anterior. O que mais chama a atenção é o percentual de 17,52% de respostas na opção “Não se Aplica”. Via de regra, esta opção de resposta mais uma vez parece ter servido como uma escapatória para sair do compromisso de responder “Sim” ou “Não”.

Às respostas negativas acrescentam-se alguns comentários, registrados nos formulários:

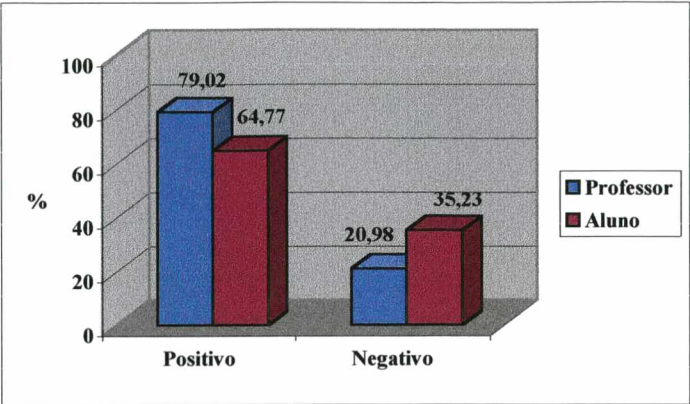
Como sempre, a demora para se conseguir um professor (cerca de 1 mês) contribuiu para a ineficiência. É impossível cumprir um plano de ensino com este atraso. O professor ministrante o fez correndo, atropelando e mal avaliando os alunos;

O excesso de aulas e provas ao longo do semestre comprometem a performance dos alunos e desvirtua o objetivo maior da avaliação, tornando-a um simples ato de sobrevivência.

1.7.5. Desempenho do Aluno

A opinião dos professores do curso de Matemática com relação ao Desempenho do Aluno, no período de 1994 a 1996, revela 20,98% de insatisfação (gráfico 95).

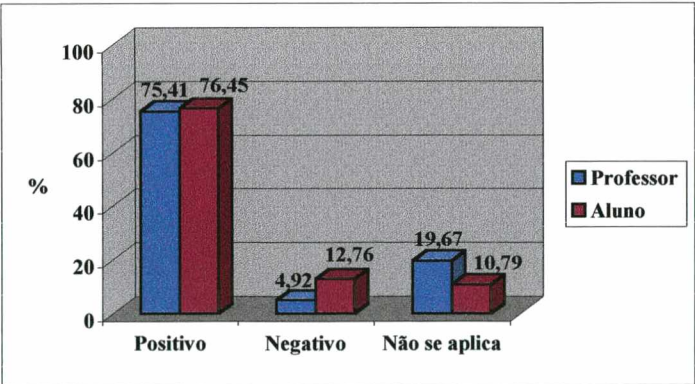
Gráfico 95 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996



Os alunos foram bem mais críticos, pois apresentaram um percentual de 35,23% de respostas negativas.

No segundo período (1997-1998), diminuiu o percentual de respostas negativas dos professores, surpreende porém, o alto índice de respostas centradas na opção “Não se Aplica” (gráfico 96). As perguntas do questionário da AD relacionadas à variável Desempenho do Aluno (anexo III), a princípio não dão margem para esta resposta.

Gráfico 96 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998



Os dados da ADD novamente revelam um percentual de respostas negativas maior que os da AD. Os alunos manifestaram insatisfação com seu desempenho em 12,76% das respostas.

Se consultados os comentários adicionais dos formulários da AD e da ADD dos anos de 1997 e 1998, encontra-se manifestações de alunos e professores que talvez possam ajudar a elucidar algumas causas que levaram às respostas negativas.

Dos alunos:

A disciplina apresentou conteúdo compactado, sendo pouco tempo para assimilar um grande volume de informações;

Devido a mudança do currículo, tive prejuízo no conteúdo [da disciplina], pois foram retirados muitos conceitos e exemplos que eram necessários para a minha formação.

Dos professores:

Os alunos carecem de uma formação básica mais sólida; isto não ocorre em função do vestibular ser “superficial” aos conteúdos necessários para um curso de Cálculo I;

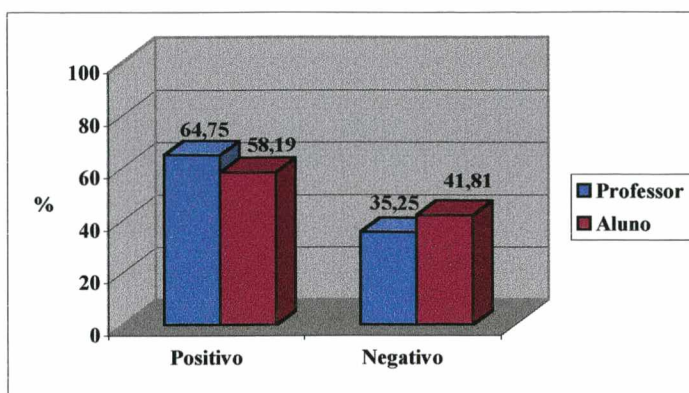
Os alunos tem seríssimas dificuldades em conteúdos básicos de matemática, criando com isso empecilhos para um melhor entendimento e aproveitamento nesta disciplina;

Há um desinteresse dos alunos em relação ao curso. É possível que o currículo não corresponda às suas expectativas de um curso de Bacharelado em Matemática e Computação Científica ...

1.7.6. Infra-estrutura

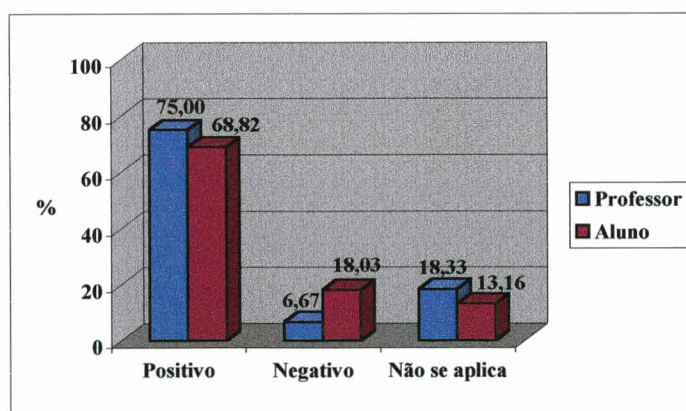
A Infra-estrutura, sem dúvida, é a grande vilã do curso de Matemática. Os alunos (41,81%) e professores (35,25%) de forma expressiva, no período de 1994 a 1996, entendem ser negativo este aspecto (gráfico 97).

Gráfico 97 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1994-1996



No segundo período parece que a insatisfação com os aspectos infra-estruturais da Universidade se amenizou um pouco. O gráfico 98 já não aponta mais índices tão altos de respostas negativas. De acordo com o Departamento do Curso, essa melhora se deu porque foi ampliado e melhorado o espaço físico de salas de aula, Secretaria, laboratório de informática, entre outros.

Gráfico 98 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Matemática – 1997-1998



Mas, apesar da melhoria apresentada nos números, parece que as condições físicas e materiais do Curso ainda não satisfazem ao todo a comunidade acadêmica. Em função disso, vale registrar que os comentários constantes dos formulários da AD e da ADD ainda reclamam com muito relevo melhores condições de infra-estrutura. A insatisfação com relação à Biblioteca está explícita nos comentários:

A bibliografia disponível na biblioteca central e na biblioteca setorial do CFM está bastante desatualizada;

Usa-se muitos livros de 2º grau que não estão disponíveis na biblioteca central;

A climatização da biblioteca seria muito bem vinda, já que em dias de calor, é impossível estudar lá.

Por outro lado, foram registradas também muitas reclamações com referência às condições de limpeza, iluminação e ventilação das salas de aula. Os professores reclamam ainda da falta de giz e quando tem, da sua qualidade, falta de papel e outros materiais de apoio para as atividades de ensino.

Constata-se no curso de Matemática que em todos os anos em que ocorreu a AD e a ADD, considerando-se o número de turmas, a participação dos professores sempre foi bem inferior à participação dos alunos. Apesar disso, se verificados os dados da tabela 20, pode-se inferir que os professores se auto-avaliaram em 57,41%. Os alunos, por sua vez, realizaram a ADD em 70,89% das turmas. A AD e a ADD ocorreram, concomitantemente, em 54,18% das turmas do Curso do período de 1994 a 1998. Estes índices de adesão ocupam o segundo lugar entre os cursos avaliados.

Apesar destes índices estarem acima da média dos cursos avaliados neste estudo, surpreende, portanto, o fato de que nenhuma disciplina dentre as 118 internas e 83 externas do Curso que participaram da AD e da ADD no período de 1994 a 1998, ter participado do processo de avaliação em todas as edições. Por outro lado, é registrado neste Curso, o maior índice de abstenções dos formulários AD de todos os cursos analisados. Isso revela que existe uma fragilidade no processo no que se refere a sua continuidade, porém, o fato de ter-se um bom índice de adesão, tanto de professores como de alunos, indica que a cultura da avaliação está se construindo no Curso.

1.8. A avaliação no curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto 47.672 de 19/01/60 e recebeu seu Reconhecimento pelo Parecer 517/85 do CFE e pela Portaria 788/85 de 10/10/85 do Ministério da Educação. Oferece hoje as habilitações de Magistério de I Grau – Séries Inici-

ais; Educação Pré-escolar; Magistério das Matérias Pedagógicas do II Grau; Educação Especial; Supervisão Escolar para Exercício nas Escolas de I e II Grau e; Orientação Educacional.

Sua participação no Programa de Avaliação Institucional é apresentado na tabela 23, onde pode-se constatar que no período de 1994 a 1996, a adesão de professores e alunos aos processos de AD e ADD foi mais significativo que nos anos de 1997 e 1998.

Tabela 23 – Histórico da avaliação no curso de Pedagogia – 1994-1998

CURSO DE PEDAGOGIA					
Ano	Nº de Professores*	Nº de turmas 2º semestre**	Nº de turmas - AD	Nº de turmas - ADD	Nº de turmas AD/ADD***
1994	80	95	53	64	52
1995	67	96	46	55	41
1996	67	91	30	45	27
Subtotal	214	282	129	164	120
1997	67	75	35	44	35
1998	73	79	32	43	32
Subtotal	140	154	67	87	67
TOTAL	354	436	196	251	187

*número de professores corresponde ao número de professores lotados nos departamentos do Curso, conforme Catálogos dos Cursos de Graduação.

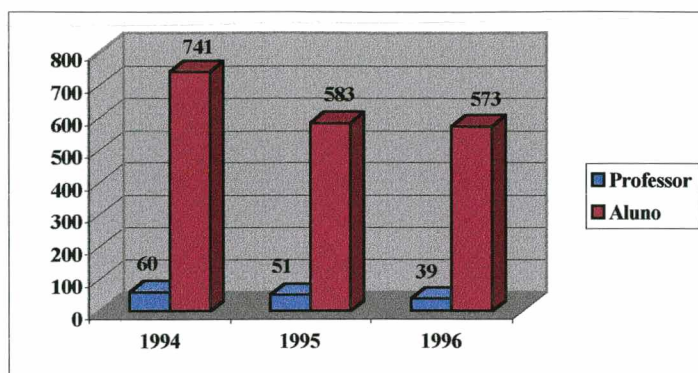
**Dados obtidos na UFSC/SEI/NPD – Cadastro de Turmas.

*** Número de turmas avaliadas por professor e aluno, concomitantemente.

O desenvolvimento da avaliação no curso de Pedagogia não se distancia da realidade dos outros cursos investigados. Nota-se que houve uma diminuição no número de turmas que aderiram ao processo ano após ano e confirma-se novamente uma maior participação dos alunos. O número de turmas em que os professores se auto-avaliaram é, em média, 22% menor que o número de turmas em que os alunos realizaram a ADD. Nos dois períodos, concomitantemente, realizou-se a AD e a ADD em 187 turmas.

O número de formulários que foram obtidos na AD e na ADD no período de 1994 a 1996 é apresentado no gráfico 99. Neste período, verifica-se que houve um decréscimo muito expressivo no número de formulários AD a cada ano. De 1994 para 1996 diminuiu em 35%.

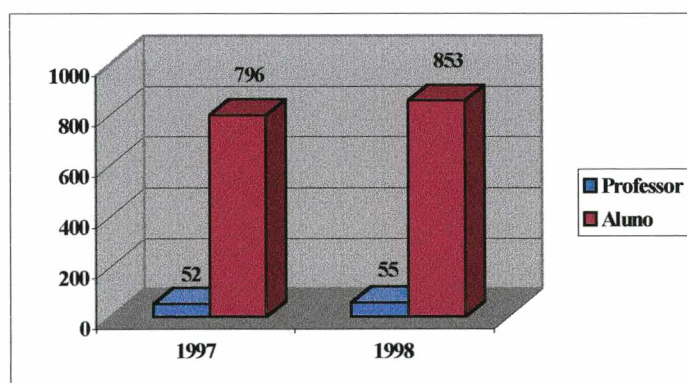
Gráfico 99 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996



No número de formulários da ADD também houve um decréscimo de 22,67%.

No segundo período, aconteceu uma boa recuperação na adesão ao processo. Tanto os professores como os alunos, participaram da avaliação em maior número. Mesmo tendo havido uma queda no número de turmas, como mostra a tabela 23, o número de formulários da AD e da ADD aumentou (gráfico 100).

Gráfico 100 – Frequência, por ano, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998



Como aponta o gráfico, nos anos de 1997 e 1998 obteve-se o retorno de 107 formulários AD e 1.649 formulários ADD. Estes números são respectivamente, em média, 6,54% e 23,31% superiores aos do período anterior.

As tabelas 24 e 25 apresentam a frequência dos resultados observados em cada uma das variáveis do estudo, nos formulários da AD e da ADD nos períodos 1994-1996 e 1997-1998, respectivamente.

Tabela 24 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996

VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD				ALUNOS/ADD			
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	146	4	-	150	1.766	84	47	1.897
Disciplina	141	9	-	150	1.670	219	8	1.897
Desempenho Docente	146	3	1	150	1.703	183	11	1.897
Aval. da Aprendizagem	149	1	-	150	1.598	263	36	1.897
Desempenho do Aluno	124	26	-	150	1.399	490	8	1.897
Infra-estrutura	77	70	3	150	1.142	732	23	1.897

Tabela 25 – Frequência, por variável, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998

VARIÁVEIS	PROFESSORES/AD					ALUNOS/ADD				
	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA	POSITIVO	NEGATIVO	NÃO SE APLICA	NÃO RESP.	TOTAL LINHA
Plano de Ensino	93	1	10	3	107	1.482	134	31	2	1.649
Disciplina	89	6	9	3	107	1.348	272	28	1	1.649
Desempenho Docente	83	4	19	1	107	1.225	303	98	23	1.649
Aval. da Aprendizagem	85	6	15	1	107	1.190	235	210	14	1.649
Desempenho do Aluno	76	11	19	1	107	1.388	212	32	17	1.649
Infra-estrutura	53	19	30	5	107	1.277	260	97	15	1.649

Verifica-se nas tabelas acima um número considerável de abstenções. Nos formulários em branco de 1997 e 1998 os alunos registraram algumas notas de protesto que, aliás, poderão servir para que se reavalie o Programa de Avaliação Institucional. Seguem algumas:

Não me vejo em condições de responder este questionário, pois falta um mês para o término das aulas, houve recesso e outros problemas que atrapalharam o semestre. Faltando um mês de aula, não posso avaliar critérios que ainda estão em andamento;

*Não preenchi nada, pois até hoje não vi resultado algum desta avaliação;
Me recuso a fazer esta avaliação porque não estou vendo grandes mudanças no que diz respeito ao comportamento do professor, quanto ao espaço físico. Isso ocorre desde o início do meu curso há 4 anos;*

Deixo em branco pelo fato deste questionário nada mudar dentro do curso. É uma forma de protesto;

Devido ao desconhecimento dos resultados dessa avaliação, não me vejo na obrigação de respondê-la.

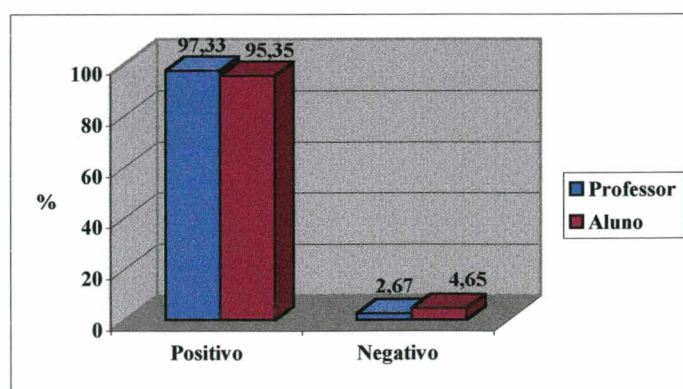
Diante destas considerações, seria salutar se fosse realizada uma sensibilização junto ao corpo discente sobre a necessidade da avaliação. A aceitação da necessidade e da importância de se realizar a avaliação é condição indispensável para que os seus objetivos sejam alcançados. Por outro lado, há de se considerar a possibilidade de haver uma divulgação mais localizada dos resultados da avaliação e também das decisões e ações decorrentes dela, para que os alunos possam ter o seu *feedback*.

A seguir será feita uma apresentação dos percentuais nas diversas opções de resposta que incidiram em cada uma das variáveis, desconsiderando-se o número das perguntas não respondidas.

1.8.1. Plano de Ensino

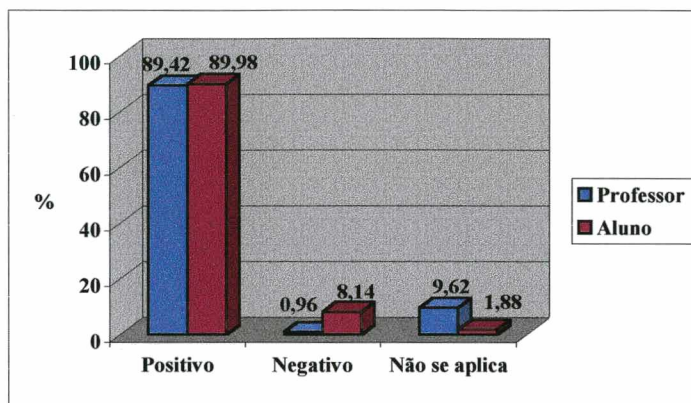
O Plano de Ensino, avaliado em seu conteúdo, se foi possível cumpri-lo e se o mesmo foi apresentado e discutido com os alunos, recebeu uma avaliação deveras favorável, tanto na AD como na ADD. O gráfico 101 mostra que 97,33% das respostas dos professores e 95,35 das réplicas dos alunos avaliaram esta variável de maneira positiva no período de 1994 a 1996.

Gráfico 101 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996



As avaliações dos anos de 1997 e 1998 não fogem muito do índice do período anterior. O que mais chama a atenção é o percentual de 9,62% das respostas que os professores atribuíram à opção “Não se Aplica” (gráfico 102).

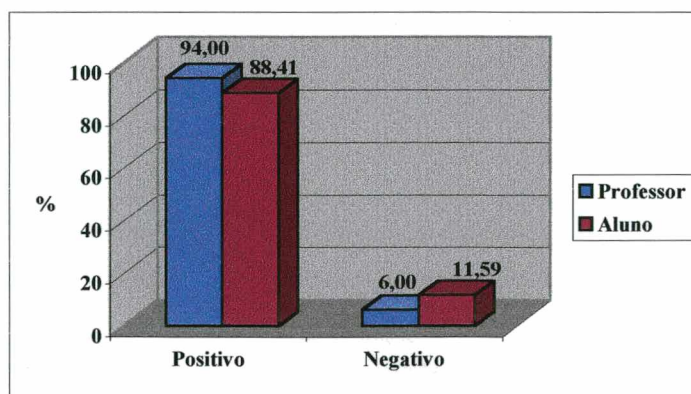
Gráfico 102 – Frequência da variável Plano de Ensino, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998



1.8.2. Disciplina

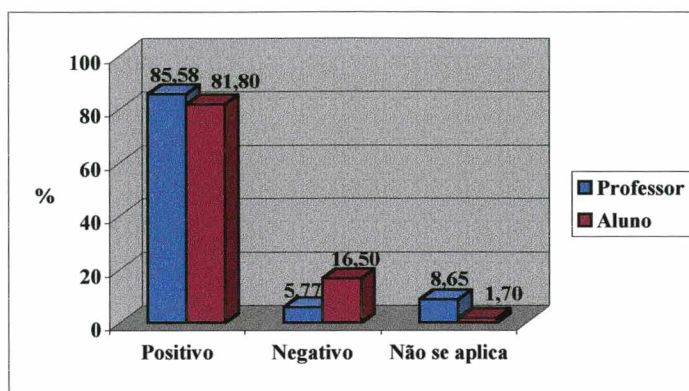
A variável Disciplina também foi especialmente bem avaliada, principalmente pelos professores. Como pode ser averiguado no gráfico 103, 94% das respostas dos professores foram positivas.

Gráfico 103 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996



Os alunos revelaram insatisfação em 11,59% dos formulários. No segundo período, este percentual se eleva para 16,50%. Os dados da AD também manifestam uma queda no percentual de avaliações positivas neste segundo período (85,58%) (gráfico 104).

Gráfico 104 – Frequência da variável Disciplina, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998



Os alunos justificam suas avaliações negativas com considerações como:

É necessário para todo o Curso, maior integração entre os conteúdos das disciplinas ...;

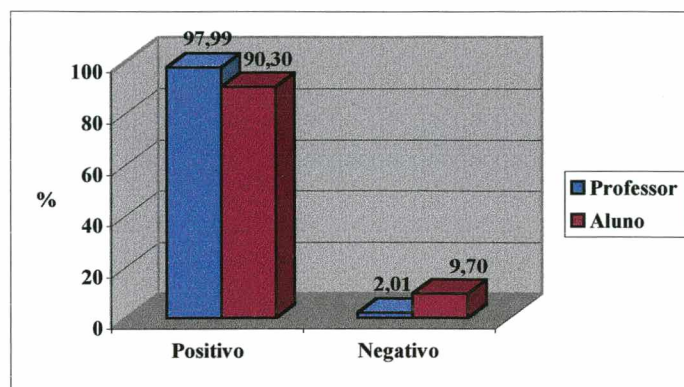
É necessário que se implante a articulação entre as disciplinas na universidade. Haveria grande melhora nos cursos. Não basta melhorar o desempenho da disciplina, se ela não está articulada com as outras. Muitas disciplinas ensinam o que já foi visto em outra disciplina e não ensinam o que deveriam;

Bem, nosso currículo está sob “experimento” digamos assim, por isso acho que é viável o meu palpite para que as disciplinas da 2ª fase não sejam assim tão massacrantes, pelo fato de tanta teoria cansativa e insatisfatória, e por vezes desnecessária.

1.8.3. Desempenho Docente

No curso de Pedagogia o desempenho do corpo docente foi especialmente bem auto-avaliado no período de 1994 a 1996. O gráfico 105 aponta 97,99% de respostas positivas nos dados da AD.

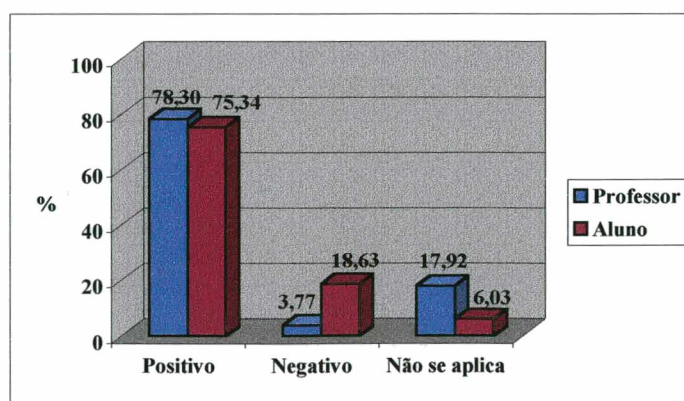
Gráfico 105 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996



Os dados da ADD deste período também apresentam-se de forma positiva (90,30%). O significado da avaliação positiva desta variável pode ser mais relevante se os resultados forem comparados com os da avaliação da variável Disciplina. Esses dados mostram que foram bem avaliadas as funções docentes de definição dos objetivos das disciplinas e qualidade dos conteúdos das disciplinas. Estes são aspectos que podem influenciar muito nas habilidades do professor em desempenhar bem sua função.

No segundo período, percebe-se percentuais de avaliações positivas menores (gráfico 106). Os dados da AD apontam para 78,30% de respostas positivas, significando uma redução de quase 20% em relação ao período anterior, apesar de não terem aumentado na mesma proporção as avaliações negativas. O que ocorreu novamente foi que a opção “Não se Aplica” absorveu um percentual considerável de respostas (17,92%).

Gráfico 106 – Frequência da variável Desempenho Docente, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998



Nos dados da ADD, porém, registrou-se um aumento de insatisfação. O gráfico assinala 18,63% de respostas negativas, quase o dobro do período anterior. Ao mesmo tempo, o percentual de avaliações negativas desta variável é muito próximo àquele registrado pelos alunos na variável Disciplina.

A avaliação do docente pelo discente não é nada mais que a manifestação das percepções que os estudantes têm da eficiência do professor. Essas opiniões, porém, podem estar sujeitas a outras variáveis que nada têm a ver com a habilidade que o professor tem de ensinar.

Os comentários adicionais aos formulários da ADD declaram:

Penso que a maneira como se escolhe um professor para dar aula deveria ser revista;

[Necessitamos] professores preparados para dar aula em licenciatura;

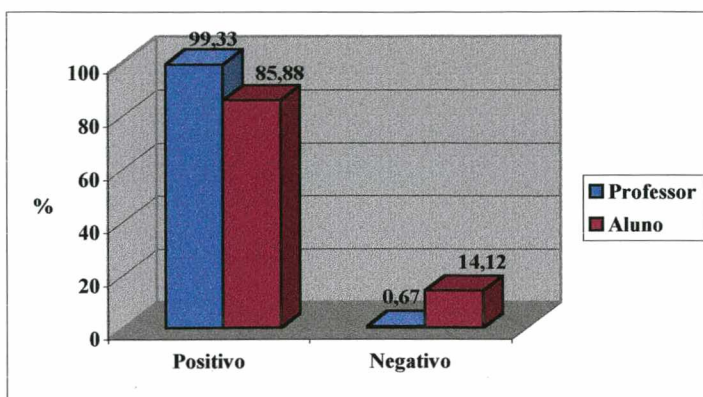
Gostaria também que houvesse uma revisão na contratação de prof. estrangeiros, porque muitos deles não têm condições de ministrarem aula.

Estes comentários a princípio não dizem muito, mas têm implícitos uma insatisfação que certamente se refletiu nas respostas ao questionário.

1.8.4. Avaliação da Aprendizagem

Se observado o gráfico 107, verifica-se que o processo de Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia, de 1994 a 1996, mereceu uma avaliação altamente favorável. Os dados da AD mostram que 99,33% das respostas dos professores foram positivas.

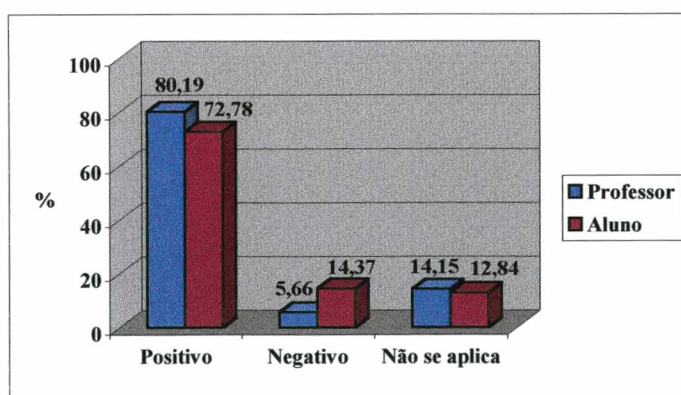
Gráfico 107 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996



Os alunos, no entanto, declararam insatisfação em 14,12% de suas respostas.

No segundo período, os dados da AD apresentaram um percentual menor de respostas positivas (80,19%), mas, as respostas negativas não aumentaram na mesma proporção. Com relação às respostas localizadas na opção “Não se Aplica”, reitera-se o que já foi colocado outras vezes. Parece que esta opção serviu para o respondente fugir de uma resposta mais categoricamente positiva ou negativa (gráfico 108).

Gráfico 108 – Frequência da variável Avaliação da Aprendizagem, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998

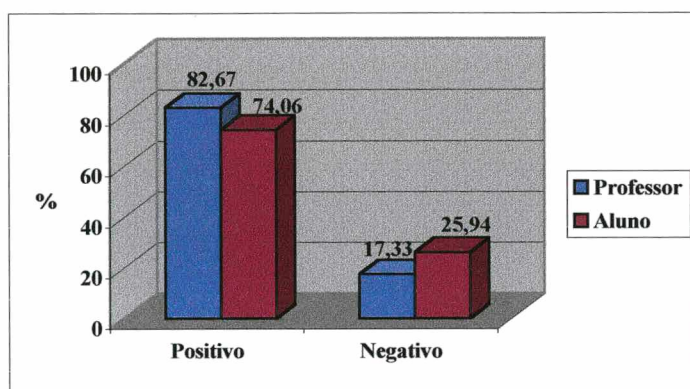


Sobre os dados da ADD pode-se fazer a mesma observação colocada com relação a opção “Não se Aplica” dos dados da AD. Essa opção parece ter absorvido parte das respostas positivas, uma vez que o percentual negativo não aumentou de um período para outro.

1.8.5. Desempenho do Aluno

O Desempenho do Aluno avaliado pelos professores do período de 1994 a 1996, registra um percentual de 17,35% de respostas negativas (gráfico 109). Consultado aos formulários da AD, localizou-se que grande parcela destas respostas negativas estão apontadas na questão que perguntava se os alunos estavam preparados para cursar a disciplina.

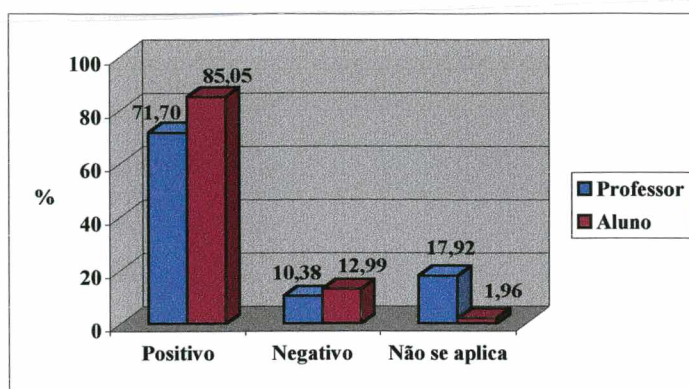
Gráfico 109 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996



Os alunos manifestaram maior grau de insatisfação ao auto-avaliarem o seu desempenho. Verifica-se no gráfico que 25,94% das respostas foram negativas.

Nos anos de 1997 e 1998, como mostra o gráfico 110, os dados dos professores registram uma diminuição, tanto no percentual de avaliações positivas como no percentual de avaliações negativas. Registrou-se ainda um percentual de 17,92% de respostas na opção “Não se Aplica”.

Gráfico 110 – Frequência da variável Desempenho do Aluno, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998

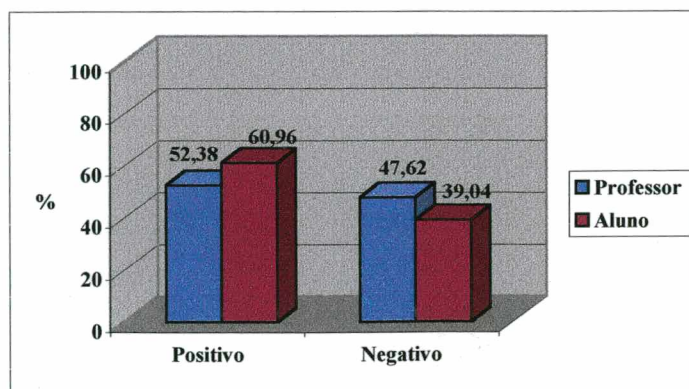


Os dados da ADD foram mais favoráveis. Verifica-se que houve um aumento considerável nas respostas positivas e uma redução no percentual de avaliações negativas.

1.8.6. Infra-estrutura

O aspecto Infra-estrutura, como já era de se esperar em função dos resultados obtidos nos outros cursos analisados, no curso de Pedagogia, na opinião de professores e alunos, também apresenta uma grande deficiência. Como aponta o gráfico 111, no período de 1994 a 1996, 47,62% das respostas dos professores ao realizarem a AD, foram unânimes em dizer que a Infra-estrutura oferecida não atende às reais necessidades do Curso.

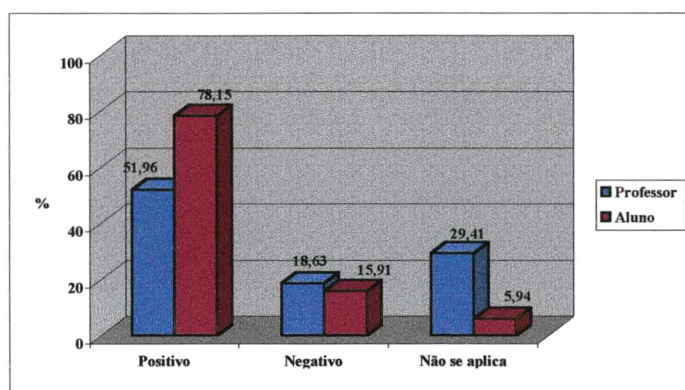
Gráfico 111 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1994-1996



Os alunos, numa parcela um pouco menor, comungam com a opinião dos professores, pois também nas respostas da ADD encontrou-se um percentual de avaliações negativas de 39,04%.

No segundo período, mesmo com uma considerável diminuição nas respostas negativas, o percentual de avaliações positivas dos professores foi ainda menor que nos anos de 1994 a 1996. Um número muito alto de respostas foram atribuídas à opção “Não se Aplica” (gráfico 112).

Gráfico 112 – Frequência da variável Infra-estrutura, da AD e da ADD do curso de Pedagogia – 1997-1998



Os dados da ADD revelam-se mais positivos, pois verificou-se um grande aumento de opiniões positivas, ao mesmo tempo que, também reduziram as respostas negativas.

Não obstante, ainda se encontrou alguns manifestos nos formulários ADD que podem ser úteis para explicar as respostas negativas dos alunos:

A sala de aula está inadequada, muito quente, com o ventilador estragado e as carteiras antigas. A sala está sempre suja com as cadeiras e carteiras empoeiradas e desarrumadas, causando um transtorno para os educadores;

Melhorar as condições físicas das salas de aula do CED;

[É necessário] ampliar o acervo de livros da biblioteca setorial ...

Portanto, afigura-se que a Infra-estrutura no curso de Pedagogia é fator limitante para a excelência do processo de ensino-aprendizagem.

Na apreciação dos resultados da AD e ADD, verificou-se que algumas variáveis são consideradas menos satisfatórias. Dentre as que apresentaram maior percentual de respos-

tas negativas encontram-se, em primeiro lugar a Infra-estrutura, nas opiniões de professores e alunos nos dois períodos, seguida do Desempenho do Aluno na opinião dos alunos no primeiro período.

No curso de Pedagogia, de 1994 a 1998, existiram 436 turmas. Destas, em 187 a AD e a ADD ocorreram concomitantemente. Vale colocar que estas turmas correspondiam a 157 disciplinas internas e 30 disciplinas externas e, em nenhuma destas disciplinas ocorreu a avaliação em todas as edições. De forma global, a AD e a ADD ocorreram, respectivamente, em 44,95% e 57,57% das turmas e, simultaneamente, os processos ocorreram em 42,89% das turmas do Curso.

Assim sendo, tem-se uma adesão significativa ao processo avaliativo, porém, parece haver uma fragilidade no que se refere a cultura da avaliação, uma vez que não se verificou o princípio da continuidade nas diversas disciplinas, pois todas, em algum ano, não participaram da avaliação.

2. Aspectos positivos e limitações verificados na avaliação dos cursos de graduação da UFSC

Formando agora um conjunto único dos resultados apresentados em todos os cursos, é possível identificar que professores e alunos apontaram diversos aspectos que contribuem para se desvelar a qualidade dos cursos de graduação da UFSC.

Verificou-se a princípio que os cursos que obtiveram os maiores índices médios de adesão aos processos, tanto da AD como da ADD, considerando-se o número de turmas, foram (1) Ciências Econômicas, (2) Matemática e (3) Letras. Os maiores percentuais médios de abstenções verificados nas respostas às perguntas dos questionários também ocorreram nestes cursos. O curso de Ciências Econômicas registrou o maior índice de abstenções na ADD (2,94%). O curso de Letras, ocupa o segundo lugar nas abstenções, tanto na AD (9,43%) como na ADD (2,45%) e no curso de Matemática, registrou-se o maior percentual de abstenções na AD (11,30%). Os anexos V e VI apresentam estes dados de todos os cursos da amostra do estudo.

A frequência das avaliações em cada uma das variáveis do estudo, no período de 1994 a 1996 e no período de 1997 a 1998, são apresentadas nas tabelas 26 e 27, respectivamente.

Tabela 26 – Frequência, por variável, da AD e ADD dos cursos de graduação da UFSC – 1994-1996

		Plano de Ensino		Disciplina		Desemp. Docente		Aval. da Aprendiz.		Desemp. do Aluno		Infra-estrutura	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Professor	Positivo	1.647	83,01	1.868	91,43	1.963	95,94	1.995	97,22	1.664	81,57	1.066	52,77
	Negativo	337	16,99	175	8,57	83	4,06	57	2,78	376	18,43	954	47,23
	Total	1984	100,00	2043	100,00	2046	100,00	2052	100,00	2040	100,00	2020	100,00
Aluno	Positivo	19.409	95,81	18.060	89,93	18.396	91,48	17.623	89,55	14.681	76,02	13.064	69,16
	Negativo	848	4,19	2.022	10,07	1.714	8,52	2.057	10,45	4.630	23,98	5.825	30,84
	Total	20.257	100,00	20.082	100,00	20.110	100,00	19.680	100,00	19.311	100,00	18.889	100,00

Tabela 27 – Frequência , por variável, da AD e da ADD dos cursos de graduação da UFSC – 1997-1998

		Plano de Ensino		Disciplina		Desemp. Docente		Aval. da Aprendiz.		Desemp. do Aluno		Infra-estrutura	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Professor	Positivo	1.216	95,37	1.136	88,68	1.062	81,32	1.197	91,65	955	75,02	834	66,40
	Negativo	20	1,57	99	7,73	131	10,03	51	3,91	202	15,87	259	20,62
	Ñ Aplica	39	3,06	46	3,59	113	8,65	58	4,44	116	9,11	163	12,98
	Total	1.275	100,00	1.281	100,00	1.306	100,00	1.306	100,00	1.273	100,00	1.256	100,00
Aluno	Positivo	13.698	92,08	11.378	76,56	10.252	69,64	10.022	67,86	11.716	79,49	10.739	72,87
	Negativo	871	5,85	2.906	19,55	3.155	21,43	2.237	15,15	2.192	14,87	2.443	16,58
	Ñ Aplica	308	2,07	577	3,88	1.314	8,93	2.510	17,00	831	5,64	1.555	10,55
	Total	14.877	100,00	14.861	100,00	14.847	100,00	14.769	100,00	14.739	100,00	14.737	100,00

Com relação à variável **Plano de Ensino**, na avaliação dos professores (AD), percebe-se uma melhora bem significativa do primeiro para o segundo período, pois houve um aumento de 12,36% nas respostas positivas. Isso pode indicar que os professores têm se preocupado em melhorar a sua prática para otimizar o processo de ensino-aprendizagem ou, pelo menos, que o professor, de acordo com sua auto-avaliação, passou a dar maior atenção às questões relativas ao Plano de Ensino.

Os dados da ADD nesta variável, do primeiro para o segundo período, comportaram-se de forma mais estável. Os alunos, nos dois períodos, avaliaram muito bem esta variável, o que significa que os professores têm apresentado o Plano de Ensino aos alunos e tem sido possível cumpri-lo, pois estas eram as perguntas centrais relativas a esta variável.

Na avaliação da variável **Disciplina**, percebe-se uma estabilidade nos dados dos professores, porém, os alunos manifestaram uma maior insatisfação nos anos de 1997 e 1998. Registrou-se uma diminuição de 13,37% nas respostas positivas de um período para outro. Foi perguntado aos alunos se a organização dos conteúdos da disciplina favoreceu a aprendizagem, se a bibliografia apresentada foi adequada e se foi percebida a importância da disciplina para o Curso. Há de se ponderar se os alunos têm condições de analisar estes aspectos, pois, alguns autores, tais como Ahumada Acevedo (1992) e Cahn (1994) afirmam que os alunos podem ver perfeitamente os aspectos exteriores do processo ensino-aprendizagem, porém, não são capazes de avaliar a validade e profundidade dos conteúdos e da bibliografia indicada pelo professor.

A avaliação do **Desempenho Docente**, no primeiro período, foi bastante positiva. Mais de 90% das respostas de professores e alunos manifestaram satisfação com este aspecto. No entanto, a opinião dos alunos mudou no segundo período, indicando um percentual de 21,43% de respostas negativas. Relacionando este resultado com o da variável **Disciplina**, parece haver um indício de que o aluno tende a relacionar a avaliação do **Desempenho Docente** com a avaliação da **Disciplina**. É possível que a não afinidade com a disciplina leve o aluno a avaliar de forma mais negativa o desempenho do professor.

Ao opinarem sobre a **Avaliação da Aprendizagem**, os professores responderam de forma mais positiva que os alunos. Nota-se na tabela 26 que no primeiro período 97,22% das respostas dos docentes foram positivas e as dos alunos apresentam uma satisfação menor (89,55%). No segundo período, apesar de ter diminuído um pouco o percentual de respostas positivas dos professores, não se percebe um aumento na mesma proporção nas avaliações negativas, pois, a opção de resposta “Não se Aplica” absorveu 4,44% das respostas.

As respostas dos alunos, de 1997 e 1998, por sua vez, são menos favoráveis. O que mais chama a atenção em relação ao período anterior é a diminuição de 21,69 pontos percentuais nas respostas positivas dos discentes. Observa-se ainda um percentual de 15,15% de respostas negativas e, 17% de respostas centradas na opção “Não se Aplica”. Acredita-se que a opção “Não se Aplica” tenha mascarado os resultados desta variável no segundo

período. De acordo com as perguntas dos questionários AD e ADD parece ser incoerente esta opção de resposta, pois perguntou-se para professores e alunos se o nível de exigência das avaliações esteve compatível com as atividades desenvolvidas no decorrer das aulas; se o resultado das avaliações refletiu o efetivo desempenho dos alunos; se antes de realizar nova avaliação, o professor divulgava o resultado da avaliação anterior e; se após a realização das avaliações, o professor discutia o resultado em classe e/ou individualmente.

O **Desempenho do Aluno**, tanto na AD como na ADD, no período de 1994 a 1996, foi avaliado de forma mais negativo que nos anos de 1997 e 1998. Na AD, apesar do percentual de avaliações negativas ter diminuído no segundo período, isso não se refletiu nos percentuais de avaliações positivas, pois muitas respostas foram assinaladas na opção “Não se Aplica”. De uma forma global, esta variável foi avaliada mais negativamente pelos alunos.

A variável **Infra-estrutura** é aquela que é foco da maior insatisfação entre todos os aspectos avaliados na AD e na ADD. Percebe-se na AD uma diminuição nos percentuais de avaliações negativas do primeiro para o segundo período, porém, a diferença não se refletiu ao todo nas avaliações positivas, pois, 12,98% das respostas foram centradas na opção “Não se Aplica”. Sobre os dados da ADD pode-se fazer a mesma observação.

No âmbito dos oito cursos analisados, portanto, a variável em que foi registrado o maior índice de satisfação dos professores (AD), no primeiro período, é a Avaliação da Aprendizagem. Para os alunos (ADD), neste mesmo período, o aspecto que mereceu a avaliação mais positiva foi a variável Plano de Ensino. Por outro lado, o aspecto que mereceu a maior avaliação negativa de professores e alunos foi a Infra-estrutura.

Nos anos de 1997 e 1998, destacou-se como o fator mais positivo, avaliado por professores e alunos, o Plano de Ensino. Nota-se na tabela 27 que 95,37% das respostas da AD e 92,08% das respostas da ADD avaliaram este aspecto positivamente. Os aspectos que apresentaram maior insatisfação no segundo período foram, na opinião dos professores, a Infra-estrutura (20,62%) e, na opinião dos alunos, o Desempenho Docente (21,43%). De uma forma geral, afigura-se um percentual maior de respostas negativas nos dados da ADD, com exceção das variáveis Plano de Ensino no primeiro período e Infra-estrutura no primeiro e segundo períodos.

Comparando os percentuais de avaliações negativas da AD do primeiro com os do segundo período, em cada variável, pode-se dizer que, na opinião do professor, o Desempenho Docente e a Avaliação da Aprendizagem sofreram uma perda de qualidade. Diz-se

isso porque estas duas variáveis, conforme os dados da AD, apresentaram um percentual de avaliações negativas maior no segundo período.

Fazendo esta mesma comparação com os dados da ADD, verifica-se que na opinião dos alunos, obteve-se ganho de qualidade em apenas dois aspectos, quais sejam: Desempenho do Aluno e Infra-estrutura. Os demais, nos anos de 1997 e 1998, mereceram avaliação negativa maior que no período anterior. Isso caracteriza um retrocesso? Fica o dado para análise dos responsáveis.

Estas diferenças entre os dados da AD e da ADD, observadas nas avaliações de várias variáveis, sugerem que professores e alunos têm perspectivas diferentes de apreciação. No entanto, a opinião de que existe deficiência de recursos físicos e materiais é proeminente entre as duas amostras de avaliadores.

Com relação aos percentuais de respostas, em todas as variáveis nos anos de 1997 e 1998, centrados na opção “Não se Aplica”, acredita-se que, em função do conteúdo das perguntas dos questionários, estas respostas foram uma fuga. É quase certo que os respondentes viram nesta opção uma oportunidade de se manterem na neutralidade. Isso possivelmente é consequência de uma falha do instrumento de coleta de dados que, aliás, deve ser revisto. Para fundamentar esta sugestão, é oportuna uma assertiva de Dias Sobrinho (1997, p.72):

Avaliar é uma ação que não admite neutralidade. Ultrapassa as descrições objetivas e as análises de coerência interna da realidade tomada por objeto. É um processo de forte conteúdo ético, pois indaga sobre valores e significados sociais. ... avaliar é reconhecer o mundo da produção humana e as diferenças, é responder às perguntas que fazemos a respeito de seus valores ou de suas qualidades.

De 1994 a 1998 participaram, concomitantemente, da AD e da ADD, 2.155 das 5.062 turmas dos oito cursos da amostra do estudo. Isso representa que houve uma adesão efetiva ao processo avaliativo de 42,57% da comunidade investigada. Deste universo, nos anos de 1994 a 1996, retornaram em média/ano 685 formulários AD e 6.956 formulários ADD. Nos anos de 1997 e 1998, obteve-se uma média de retorno de 665 formulários AD e 7.456 formulários ADD. Observa-se que a participação dos professores foi menor no segundo período (2,92%) e o número de formulários de ADD aumentou em 6,70%.

Em média, atuavam nos oito cursos da amostra, no segundo semestre de cada ano, conforme dados fornecidos pelo Sistema de Informações Acadêmicas da UFSC (SIA), 674 professores. Essa média foi calculada a partir do número de professores dos anos de 1995,

1997 e 1998, pois, não foi possível recuperar dados referente aos anos de 1994 e 1996. Pelo índice histórico da carga didática semanal média dos professores, também fornecido pelo SIA, cada docente tem uma carga horária semanal média de 10 horas/aula, correspondendo a 2,5 disciplinas. A partir dessa informação e do número médio de formulários AD (677), que foram obtidos nas avaliações de 1994 a 1998, chega-se a um número aproximado de 271 professores que aderiram ao processo avaliativo, o que significa que, em média, 40,02% dos professores dos cursos efetivaram a sua auto-avaliação.

Tomando como base o número de alunos que compõe a amostra deste estudo (3.625), isto é, alunos efetivamente matriculados no segundo semestre de cada ano, e a média/ano de formulários ADD (7.116), e considerando que, conforme índice histórico fornecido pelo SIA, cada aluno se matricula em média em quatro disciplinas por semestre, obtém-se uma adesão média de 1.779 alunos. A partir desses dados, pode-se verificar que o percentual de alunos que aderiram, efetivamente ao processo de ADD corresponde a aproximadamente 49,07%.

Desta forma, pode-se dizer que em torno de 40% dos professores e 49% dos alunos são sensíveis à necessidade do processo avaliativo. Essa participação é bastante significativa e pode representar um forte indício de que a cultura da avaliação está se instituindo na UFSC, em especial se for considerado que a adesão é voluntária e não está vinculada a mecanismos de premiação e punição. No entanto, há de se reconhecer que ainda existem muitas resistências que devem ser superadas, pois mais da metade da comunidade acadêmica ainda não aderiu ao programa de avaliação do ensino de graduação.

CAPÍTULO VI

A AVALIAÇÃO DO DOCENTE E O DESEMPENHO DOS ALUNOS

Alguns autores têm sustentado o pressuposto de que a avaliação do docente pelo discente exerce uma influência sobre as notas dos alunos, porque uma avaliação não satisfatória do professor realizada pelo aluno pode constituir-se em ameaça ao seu prestígio ou até mesmo à sua estabilidade na função, uma vez que ainda se relaciona avaliação com premiação e/ou punição. A recíproca também é verdadeira, pois também existe a hipótese do aluno avaliar bem o professor para ser bem avaliado.

Sobre o exposto, Cahn (1994) considera que quando os professores avaliam bem os alunos para, em troca, receberem também uma boa avaliação, o processo de ensino-aprendizagem é prejudicado. Por isso afirma também que avaliar o Desempenho Docente apenas baseado em dados colhidos dos alunos, além de ser impróprio é também perigoso.

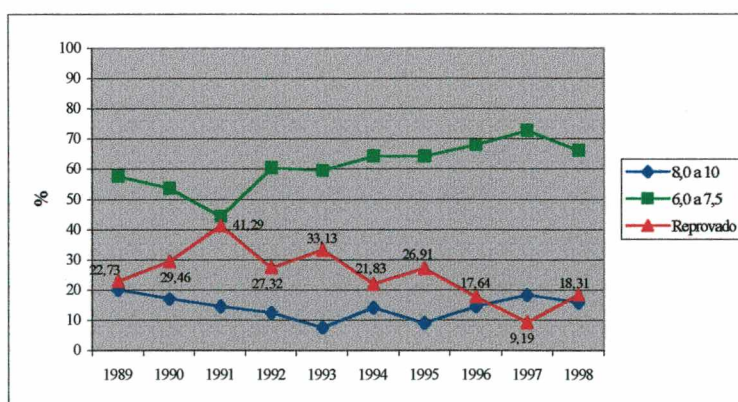
Pretende-se, neste capítulo, apenas com base nos dados objetivos da Avaliação do Docente pelo Docente (ADD) e nas notas dos alunos, verificar a associação entre as variáveis Notas e Desempenho Docente e se existe algum indício de que a premissa acima seja verdadeira. Para efeito, são observadas as notas daquelas disciplinas/turmas que participaram do processo avaliativo em todos os anos do período de 1994 a 1998, comparando-os com os dados da variável Desempenho Docente da ADD, ano a ano e com as notas dos cinco anos (1989-1993) que antecederam ao período em que foi instituído a avaliação na UFSC. Foram excluídas aquelas disciplinas que por algum motivo deixaram de ser oferecidas, pois, verificou-se que algumas disciplinas foram excluídas das grades curriculares

dos cursos porque houve mudança de currículo e outras foram introduzidas no meio do período. Usou-se esse critério para se poder observar o conjunto das notas das disciplinas de cada curso em todos os anos (1989-1998). Reitera-se que os cursos de Matemática e Pedagogia não tiveram nenhuma disciplina/turma que participou do processo de avaliação ininterruptamente, portanto, não farão parte dos dados deste capítulo.

1. As notas dos alunos e o desempenho docente no curso de Agronomia

No curso de Agronomia participaram do processo de Auto-avaliação do Docente (AD) e da Avaliação do Docente pelo Discente (ADD), em todos os anos, desde 1994 até 1998, cinco disciplinas/turmas. Os dados apresentados a seguir, no entanto, correspondem a três disciplinas porque duas não integravam a grade curricular do curso de 1989 a 1993. O desempenho das notas dos alunos nestas disciplinas e o desempenho dos dados da ADD são apresentados nos gráficos 113 e 114, respectivamente.

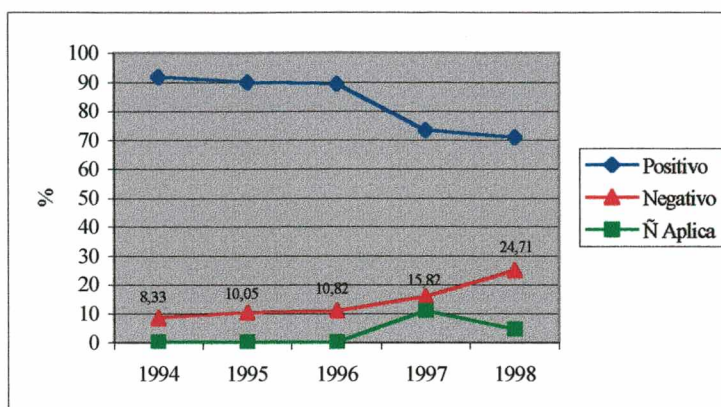
Gráfico 113 – Distribuição da média da frequência das notas dos alunos do curso de Agronomia – 1989-1998



O que pode ser observado no gráfico 113 é que no conjunto das disciplinas o índice de reprovações, em média, é menor nos anos em que se realizou a ADD (1994-1998) do que de 1989 a 1993. Percebe-se que no ano de 1991 o índice de reprovação atingiu o pico

máximo (41,29%). Já no período em que se realizou a ADD o maior índice de reprovação apontado é de 26,91% no ano de 1995.

Gráfico 114 – Distribuição da média de frequência do Desempenho Docente da ADD do curso de Agronomia – 1994-1998

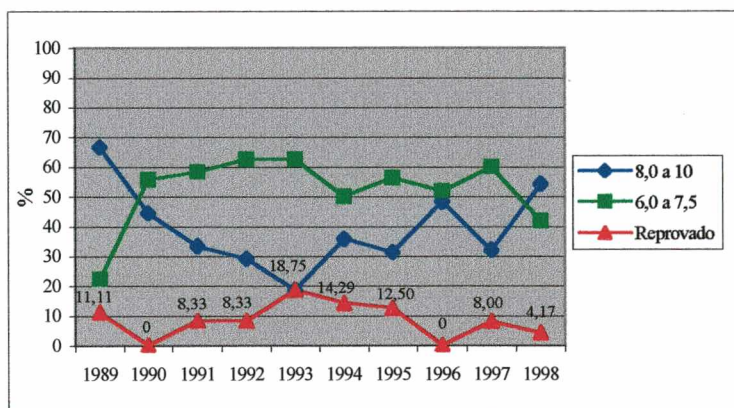


De 1993 para 1994 aconteceu uma diminuição de 11,30% no percentual de reprovações e, circunstancialmente, os dados da ADD de 1994 (gráfico 114) revelam o menor índice de avaliações negativas registrado para o Desempenho Docente. De 1995 a 1996 o percentual de avaliações negativas nesta variável se manteve estável, havendo um pequeno aumento em 1997, o que, aliás, não coincide com os resultados das notas, pois neste ano é registrado o menor índice de reprovações de todos os anos. Observa-se também uma tendência crescente nas notas médias (6,0 a 7,5) nos anos de 1994 a 1997 e uma queda no ano de 1998. A queda registrada nas notas médias no ano de 1998, coincide com o aumento de avaliações negativas do desempenho docente (gráfico 114). Observa-se o fato de que, a partir de 1994 a 1998, o índice médio de reprovações é em torno de 12% menor que no período anterior.

2. As notas dos alunos e o desempenho docente no curso de Ciências Biológicas

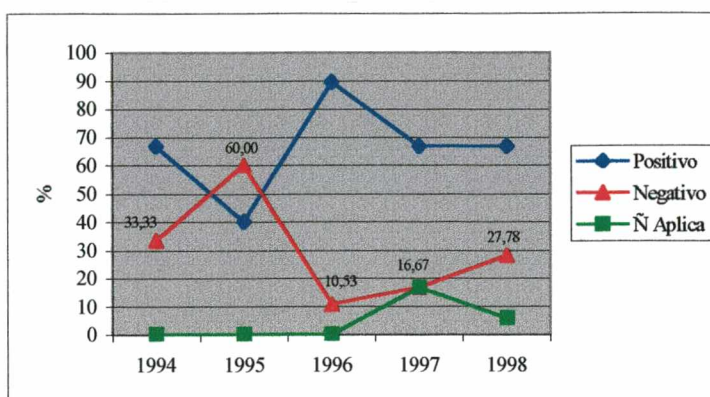
Dentro dos critérios definidos, no curso de Ciências Biológicas foi possível observar somente uma disciplina/turma. Nesta, o índice de reprovação escolar média/ano de 1989 a 1993 foi de 9,30% e de 1994 a 1998, período em que se realizou a ADD na disciplina, este índice caiu para 7,79% (gráfico 115).

Gráfico 115 – Distribuição da média da frequência das notas dos alunos do curso de Ciências Biológicas – 1989-1998



A avaliação do Desempenho Docente, realizada pelos alunos da disciplina/turma de 1994 a 1998, não apresenta nenhuma coincidência com os índices de reprovação deste mesmo período (gráfico 116). Observa-se que de 1994 para 1995 o percentual de reprovações diminuiu, no entanto, no ano de 1995 o Desempenho Docente foi avaliado em 60% das respostas da ADD como negativo. Da mesma forma, no ano de 1998 teve-se um percentual de 4,17% de reprovação (menor que no ano anterior) e ao mesmo tempo, um percentual de 27,78% de respostas negativas para o Desempenho Docente (maior que no ano anterior).

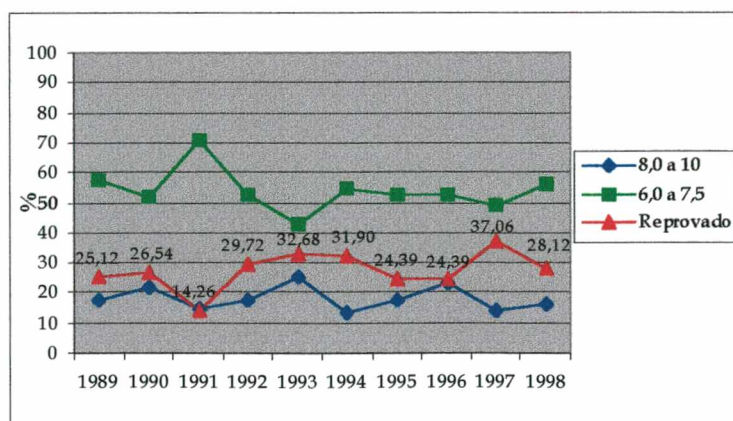
Gráfico 116 – Distribuição da média de frequência do Desempenho Docente da ADD do curso de Ciências Biológicas – 1994-1998



3. As notas dos alunos e o desempenho docente no curso de Ciências Econômicas

No curso de Ciências Econômicas analisa-se as notas em comparação com o desempenho docente em oito disciplinas/turmas. Observando o gráfico 117, verifica-se que, em média ano, o percentual de reprovações de 1989 a 1993 foi menor (25,66) que no período em que se realizou a ADD (29,17%). De 1994 a 1996 diminuiu, porém, em 1997 aumentou sensivelmente, superando os índices de 1989 a 1993.

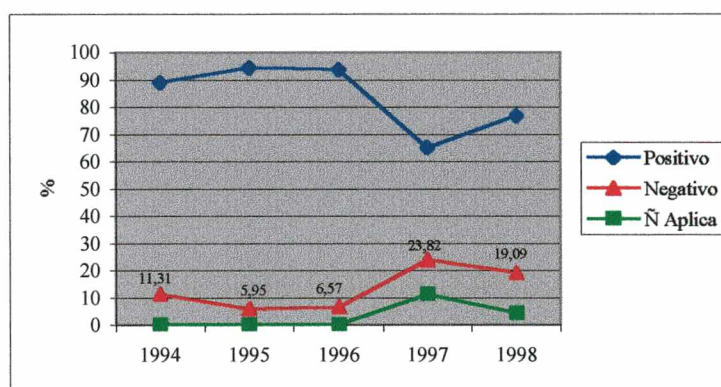
Gráfico 117 – Distribuição da média da frequência das notas dos alunos do curso de Ciências Econômicas – 1989-1998



Portanto, verifica-se que o mais alto percentual de reprovações (37,06%) ocorreu no ano de 1997, o que coincide, como aponta o gráfico 118, com o maior percentual de avaliações negativas (23,82%) apresentado na avaliação do desempenho docente pela ADD.

De uma forma geral, observando os dados das notas de 1994 a 1998 no gráfico 117 e, os dados da avaliação do desempenho docente no gráfico 118, verifica-se uma certa coincidência entre os dois resultados, pois, nos anos em que diminuiu a reprovação, diminuiu também o percentual de avaliações negativas para o desempenho docente.

Gráfico 118 – Distribuição da média de freqüência do Desempenho Docente da ADD do curso de Ciências Econômicas – 1994-1998



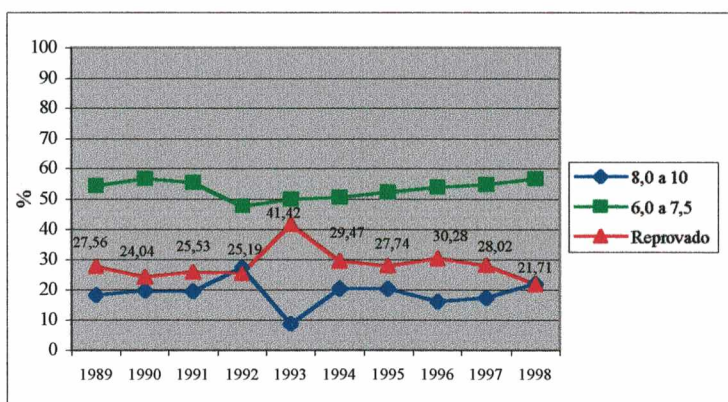
Parece existir uma associação entre as variáveis Notas e Desempenho Docente, porém, não se verifica um menor índice de reprovações no período em que se realizou a ADD, o que não corrobora a assertiva de que os professores tendem a avaliar melhor quando eles são avaliados pelos alunos.

4. As notas dos alunos e o desempenho docente no curso de Engenharia Elétrica

Para analisar a associação entre os dados da avaliação do Desempenho Docente e as Notas dos alunos no curso de Engenharia Elétrica, também utilizou-se oito discipli-

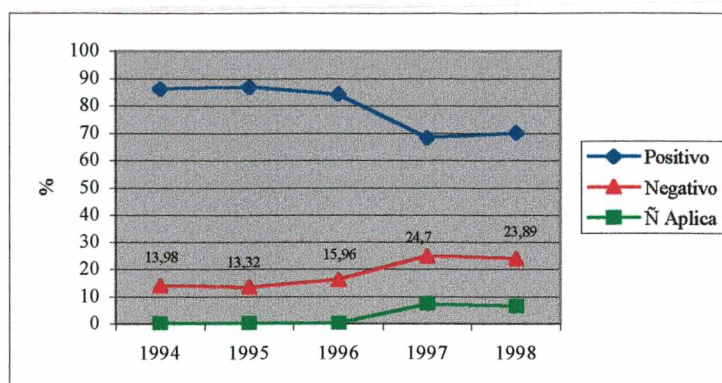
nas/turmas. Verifica-se no gráfico 119 uma pequena diminuição na média dos percentuais de reprovação (1,31%) no período de 1994 a 1998 em relação aos cinco anos anteriores. Aparece também um pico no gráfico no ano de 1993, quando se registrou um percentual médio de 41,42% de reprovação nas disciplinas. Este percentual, no ano seguinte, quando se iniciou o processo de ADD, caiu para 29,47%. A partir daí, o índice de reprovações ficou estável até 1997. Em 1998 apresentou uma queda, atingindo 21,71%, o que se aproxima do índice médio de reprovações da UFSC, que conforme o Sistema de Informações Acadêmicas (SIA), gira em torno de 20%. As notas máximas, conforme mostra a linha do gráfico, a partir de 1994 mantiveram uma constância na ascendência.

Gráfico 119 – Distribuição da média da frequência das notas dos alunos do curso de Engenharia Elétrica – 1989-1998



Os dados do processo de ADD nos anos de 1994 a 1996 apresentaram-se de forma praticamente estável. No ano de 1997 houve um considerável aumento nas respostas negativas, apontando o maior índice registrado em todos os anos (gráfico 120). Neste mesmo ano, o índice médio de reprovações diminuiu em relação ao ano anterior.

Gráfico 120 – Distribuição da média de frequência do Desempenho Docente da ADD do curso de Engenharia Elétrica – 1994-1998



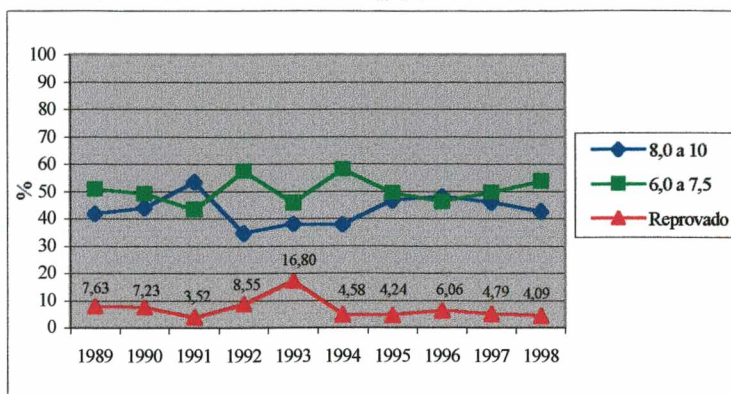
Comparando, verifica-se que apenas nos anos de 1994 a 1996 se apresenta uma certa coincidência na flutuação dos dados dos dois gráficos, coincidindo em aumento e diminuição das reprovações e avaliações negativas do desempenho docente.

5. As notas dos alunos e o desempenho docente no curso de Farmácia

O curso de Farmácia é aquele que teve o maior número de disciplinas/turmas envolvidas na AD e ADD concomitantemente. Isso permitiu, dentro dos critérios estabelecidos, que se comparasse as notas dos alunos com os resultados da ADD na variável Desempenho Docente em nove turmas/disciplinas.

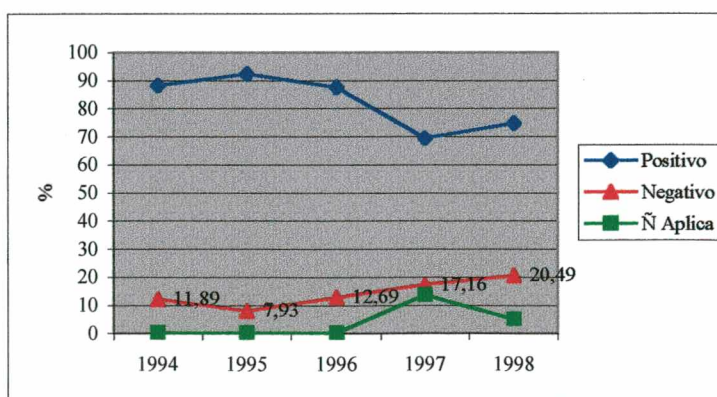
Observa-se no gráfico 121 que o percentual médio de reprovações diminuiu a partir de 1994. De 1989 a 1993, teve-se um percentual médio de 8,55 % reprovações/ano e nos cinco anos seguintes, este percentual caiu para 4,75%, apresentando-se de forma estável em todo o período.

Gráfico 121 – Distribuição da média da frequência das notas dos alunos do curso de Farmácia – 1989-1998



O processo da ADD, de 1994 a 1998, da variável Desempenho Docente, nestas mesmas disciplinas/turmas, não apresentou a mesma estabilidade. Como aponta o gráfico 122, o percentual de avaliações negativas, com exceção do ano de 1995, aumentou ano a ano. Em 1998, apresentou o maior percentual de avaliações negativas registrado (20,49%), já nos dados das notas, verificou-se o menor percentual de reprovações. Essa inversão não corrobora a premissa de que os alunos tendem a avaliar bem os seus professores para em troca receberem boa avaliação. Porém, o contrário parece ser sugerido na comparação dos dois gráficos, ou seja, de 1994 a 1998, período em que se realizou a ADD, os professores avaliaram melhor os seus alunos, diminuindo, desta forma o percentual médio de reprovações.

Gráfico 122 – Distribuição da média de frequência do Desempenho Docente da ADD do curso de Farmácia – 1994-1998

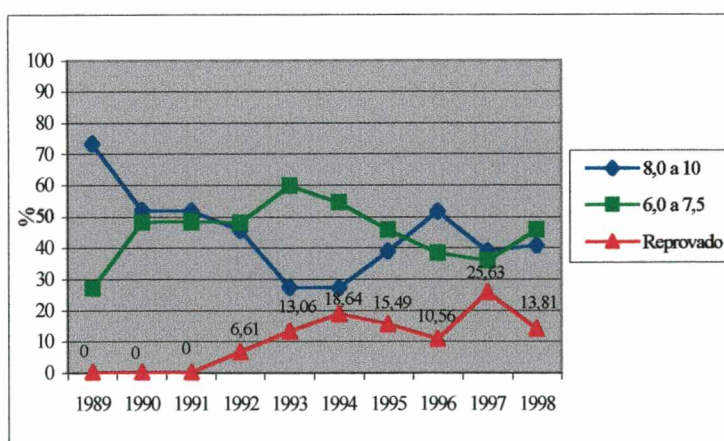


Coincidência ou não, parece que no curso de Farmácia tem-se um indício de que o fato dos professores serem avaliados pelos alunos a partir de 1994, pode ter refletido sobre o índice de reprovações. Não se pode, no entanto afirmar que a causa da diminuição do percentual de reprovações é o processo de avaliação ADD, pois esta análise está baseada apenas nos dados objetivos, sem extrapolar para um universo maior, onde poderiam ser observadas outras variáveis que poderiam interferir nas duas variáveis apresentadas.

6. As notas dos alunos e o desempenho docente no curso de Letras

No curso de Letras, a AD e a ADD ocorreu simultaneamente em duas disciplinas. Nestas, como se observa no gráfico 123, o percentual médio de reprovações/ano aumentou consideravelmente no período em que se realizou a ADD (1994-1998). Nos anos de 1989 a 1993 tinha-se um percentual média/ano de reprovações de 3,93% e a partir de 1994 este percentual subiu para 16,82%.

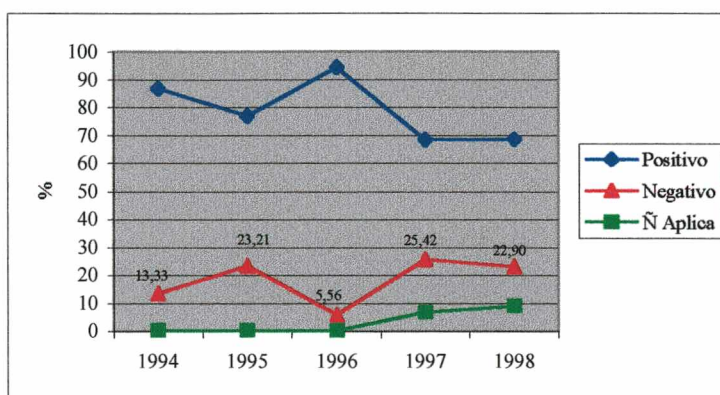
Gráfico 123 – Distribuição da média da frequência das notas dos alunos do curso de Letras 1989-1998



O que pode ter produzido este aumento no percentual de reprovações são fatores não identificados nos dados objetivos, mas certamente, não é consequência do processo avaliativo.

No entanto, pegando como base o ano de 1996, como indica o gráfico 124, houve na ADD uma diminuição no percentual médio de respostas negativas (5,56%) e no mesmo ano também ocorreu uma diminuição nas reprovações (gráfico 123). O inverso ocorreu no ano de 1997, isto é, aumentaram as reprovações e, ao mesmo tempo, aumentou o percentual de avaliações negativas do Desempenho Docente. Nestes dois anos parece haver alguma associação entre as duas variáveis.

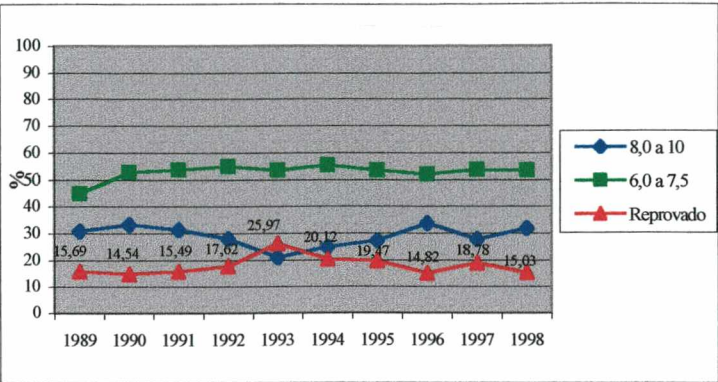
Gráfico 124 – Distribuição da média de frequência do Desempenho Docente da ADD do curso de Letras – 1994-1998



7. Uma comparação global

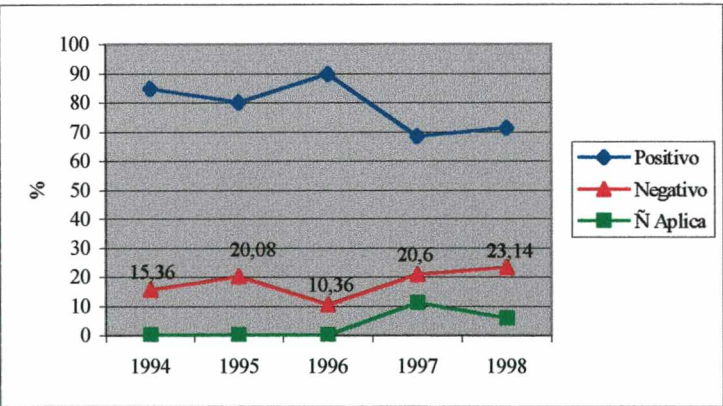
Reunindo os dados dos seis cursos apresentados acima num único conjunto, tem-se um desenho que mostra que entre os dois períodos, 1989-1993 e 1994-1998, não se verificou nenhuma alteração no percentual de reprovações. Nos dois períodos, a média percentual de alunos reprovados girou em torno de 18% (gráfico 125). Outrossim, observa-se que no período de 1994 a 1998 aconteceu maior oscilação entre os percentuais de reprovação de um ano para outro.

Gráfico 125 – Distribuição da média geral da frequência das notas dos alunos - 1989-1998



Os dados da ADD de 1994 a 1998, por sua vez, revelados no gráfico 126, mostram que no ano de 1998 ocorreu o maior percentual de avaliações negativas (23,14%) do Desempenho Docente, o que não coincide com o maior percentual de reprovações do período, que se apresentou no ano de 1994. É possível ver que no ano de 1996 diminuiu o percentual de reprovações ao mesmo tempo que, aumentou o percentual de avaliações positivas do desempenho docente. Nos demais anos, não se apresenta esta relação.

Gráfico 126 – Distribuição da média geral de frequência do Desempenho Docente da ADD – 1994-1998



Diante do exposto, apesar dos dados objetivos apresentarem alguns indícios, principalmente de forma particular em cada curso, não é possível afirmar que o professor pode ser influenciado a avaliar melhor seus alunos quando acontece a avaliação do docente pelo discente e vice-versa. Existem muitos fatores que não foram considerados neste estudo,

que também podem exercer influência sobre as notas dos alunos e sobre os resultados da ADD. Algumas destas variáveis são:

- Os alunos da disciplina são outros a cada ano;
- O professor pode não ser o mesmo;
- A ementa da disciplina pode ter sofrido alterações;
- Pode ter sido instituída uma disciplina pré-requisito e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos ter melhorado na disciplina subsequente;
- Muitos dos alunos que reprovaram não participaram da ADD porque esta se realizou no final do semestre e então, esses alunos já não freqüentavam mais as aulas;
- Muitos alunos são reprovados por freqüência insuficiente, ou seja, por abandono.
- Decisões político-administrativas com reflexo nas práticas didático-pedagógicas.

Portanto, os limites impostos pela metodologia não permitem maiores inferências, a não ser que os indícios visíveis nos casos em que parece haver alguma associação entre as notas dos alunos e os resultados da ADD, sejam verificados, levando-se em consideração outras variáveis que possam interferir nos dados, não observadas nesta análise.

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão de literatura sobre a avaliação institucional e na análise e interpretação dos dados apresentados nos capítulos V e VI, apresenta-se, neste capítulo, as conclusões do trabalho e as recomendações não só para o contexto estudado, como também para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Inicialmente quer-se lembrar o grande objetivo deste estudo que era o de verificar em que medida podiam ser identificadas tendências de mudanças nos comportamentos dos grupos de professores e alunos dos cursos de graduação da UFSC, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a partir dos indicadores definidos nos instrumentos de coleta de dados e dos dados objetivos obtidos no decorrer dos processos de auto-avaliação docente e de avaliação do docente pelo discente.

Coloca-se que o processo avaliativo na UFSC colheu informações ricas, que certamente poderão favorecer o repensar da instituição na direção de uma busca de qualidade em consonância com seus compromissos sociais.

O fato de a avaliação ocorrer por cinco anos consecutivos é um aspecto altamente positivo a ser considerado, pois caracteriza o princípio da continuidade. Este princípio é apontado pelo PAIUFSC como sendo necessário para se poder efetuar uma comparação dos dados de um período para outro, testar a confiabilidade e aprimorar os instrumentos de coleta de dados. Esses são elementos essenciais para se ter uma cultura de avaliação. Sem dúvida, a continuidade verificada, é um sinal de que a Instituição esteve preocupada em

desvelar-se para poder dar partida às mudanças necessárias exigidas pelo sistema educacional.

Lamenta-se, no entanto, que no ano de 1999, esta continuidade ao processo avaliativo tenha sido quebrada. Identifica-se que isso ocorreu, principalmente, em função de três fatores:

1. A UFSC apresentou um ano muito atribulado em função da greve de professores e servidores no ano de 1998, que teve como consequência a aglutinação de três semestres letivos em 1999;
2. O momento político que se apresentava – eleições para reitor e;
3. Na opinião de alguns membros da CAEn, inadequação dos instrumentos de coleta de dados.

Com relação ao objetivo da pesquisa, que buscou analisar os dados da Autoavaliação Docente (AD) e da Avaliação do Docente pelo Discente (ADD) na UFSC tem-se a considerar que a falta de sensibilização da comunidade acadêmica, de uma forma geral, é o maior empecilho do PAIUFSC para que a cultura da avaliação se institua.

A falta de sensibilização dos professores para com o processo avaliativo é identificado na inconstância do número de formulários da AD durante todos os anos. Verificou-se que o número de turmas em que ocorreu a AD é menor que o número de turmas em que ocorreu a ADD, nos dois períodos analisados. A insensibilidade dos professores causa, certamente, também uma redução na adesão dos alunos, pois percebeu-se que em algumas turmas, o número de formulários da ADD respondidos era muito inferior ao número de alunos matriculados.

Foi característica também em quase todos os cursos analisados, a diminuição do número de formulários respondidos a cada ano. Percebe-se claramente a divisão do processo em dois períodos, pois de 1994 a 1996, quase em todos os cursos, houve uma considerável diminuição no número de participantes de ano para ano. Em 1997, os números se recuperaram em relação ao ano anterior (1996), porém, em 1998, na maioria dos cursos, verificou-se novamente uma menor participação. Recorda-se que em 1997 houve uma reformulação nos instrumentos de coleta de dados.

Alguns pontos com relação aos instrumentos de coleta de dados merecem ser considerados. Observou-se que os formulários da AD e da ADD utilizados nos anos de 1994 a 1996, por não possuírem a opção de resposta “Não se Aplica”, não davam tanta margem ao respondente de fugir de uma resposta positiva ou negativa. Ao mesmo tempo, a não exis-

tência desta opção, possibilitou que se identificasse com mais precisão as abstenções, que podem ser traduzidas em falta de sensibilização para com o processo avaliativo. Já no segundo período (1997-1998), a opção “Não se Aplica” mascarou muito os resultados, pois percebeu-se, em função do conteúdo das perguntas, que muitas vezes, quando o respondente não tinha intenção de responder ao questionário, optou pelo “Não se Aplica”. Portanto, esta opção serviu para fugir da responsabilidade de responder com seriedade ao questionário, pois, em alguns formulários, tanto da AD como da ADD, todas as perguntas receberam esta resposta.

Um aspecto positivo, que indica uma adequação metodológica dos instrumentos de coleta de dados é o equilíbrio das respostas (percentuais positivo, negativo, não se aplica e não respondidos) entre os cursos das diversas áreas do conhecimento. Aliás, fizeram parte da amostra do estudo, um curso de cada área do conhecimento, de acordo com a classificação da CAPES.

Na observação dos comentários que os alunos fizeram nos formulários da ADD, encontrou-se uma referência considerável ao fato de, apesar de a avaliação ter se realizado em vários anos consecutivos, não foram percebidas mudanças nos aspectos avaliados. Os alunos fazem observações como: “Ao longo de vários anos consecutivos nada é mudado”. Na opinião deles, conforme os comentários e os dados objetivos, tudo continua como se apresentava quando foi realizada a primeira avaliação, em 1994.

A não constatação de mudanças pós-avaliação, fomenta o desestímulo e pode incorrer na diminuição de respostas positivas. Isso caracteriza também, que a avaliação está servindo apenas para constatação e seus resultados não são utilizados para apoiar as decisões de mudanças a fim de otimizar os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Outrossim, isso causa descrédito entre professores e alunos com relação ao Programa de Avaliação Institucional. Alimenta-se assim a impressão de se estar realizando o “processo pelo processo”, ou seja, a avaliação como fim em si mesma.

Depois de cinco anos consecutivos de avaliação, é chegada a hora da Universidade, através de quem compete, criar mecanismos que cobrem mudanças efetivas para atender a solução dos pontos negativos apontados. Parece que os cursos não estão utilizando os resultados nem para fazerem mudanças nem para incentivar a discussão com relação aos itens negativos.

Será necessário também uma divulgação e incentivo aos itens positivos através da divulgação dos resultados para todo o meio acadêmico, pois, principalmente os alunos re-

clamam por não terem acesso às informações da avaliação. Se mudanças estão sendo realizadas, elas não são percebidas por deficiência no processo de comunicação. É necessário democratizar mais os dados, discuti-los com quem os produziu e apresentar, ou pelo menos discutir, possíveis soluções para os problemas apontados. Quando melhorias são realizadas, estas também devem ser divulgadas, para lembrar que a avaliação institucional tem objetivos e atende a sua função. O que diz Ristoff (1999, p. 98) vem complementar o exposto:

É justamente porque avaliação não se confunde com controle que é preciso não abdicar da titularidade do processo, engajando a comunidade tanto na sua implementação quanto na divulgação e utilização dos resultados. Esta utilização, numa casa de instrução, não pode dar centralidade a prêmios ou penas, mas deve buscar o aperfeiçoamento acadêmico através da renovação de técnicas, métodos, utilização de recursos, concentração de esforços e envolvimento humano na auto-superação de nossos limites e deficiências.

Portanto, a questão mais importante da avaliação reside em produzir resultados em cima dos resultados da avaliação. É necessário haver preparação institucional para o encaminhamento de medidas para dar respostas concretas para às indicações resultantes da avaliação. Talvez seja este o ponto mais frágil do PAIUFSC.

Outro aspecto verificado é que os alunos se mostraram mais críticos, tanto em relação a si próprios, quanto ao desempenho dos professores, pois em quase todos os cursos, nos dois períodos, os dados da ADD apontam maior percentual de avaliações negativas que os dados da AD na avaliação do Desempenho dos Alunos e do Desempenho Docente. Já os professores foram mais positivos consigo mesmos e avaliaram de forma mais negativa o Desempenho do Aluno.

As diferenças dos dados da AD e da ADD, observadas na avaliação da maioria das variáveis, sugerem que os docentes e discentes não só têm perspectivas diferentes de apreciação, como possivelmente condições diferentes de avaliar as mesmas variáveis. Isso pode ocorrer porque os alunos são mais transitórios e têm menos aporte de conhecimento. Ou porque, conforme afirma Cahn (1994), o aluno só é capaz de avaliar aparências, não tendo condições de analisar os aspectos com maior profundidade.

Apesar dos inúmeros registros de insatisfação encontrados nos formulários da AD e ADD dos anos de 1997 e 1998, parece ter havido, para melhor, alguma transformação no processo de ensino aprendizagem do primeiro ao segundo período, pois o percentual de respostas negativas se apresentou menor no último. Quer-se acreditar que professores e

alunos vêm assumindo com maior responsabilidade os seus papéis de educador e educando.

Com referência aos resultados do capítulo VI, de uma forma geral, não foi possível constatar uma diferença significativa entre as notas dos alunos do período pré-avaliação e do período em que ocorreu a avaliação, contradizendo desta forma Cahn (1994). Com relação aos tênues indícios de que possa haver uma relação entre a ADD e avaliação da aprendizagem dos alunos, antes de fazer inferências sobre isso, recomenda-se que sejam realizados estudos mais apurados destes dados, com cuidados metodológicos que permitam conclusões mais fundamentadas.

Os resultados da pesquisa revelam como principais conclusões que (1) desde a implementação do processo, em 1994, não obstante uma constância nas avaliações positivas das variáveis, houve em algumas delas redução no grau expresso de satisfação de professores e alunos; (2) há fragilidade na cultura da avaliação da Instituição em função da falta de sensibilização da maioria dos professores e alunos, prejudicando a continuidade do processo avaliativo; (3) não ocorreram inflação de notas e outras mudanças significativas nas notas dos alunos, após a implementação da ADD; (4) existe uma cobrança da comunidade acadêmica para que os resultados das avaliações sejam divulgados e sejam utilizados para apoiar as decisões de mudanças a fim de otimizar os aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem, (5) as diferenças dos dados da AD e da ADD, indicam que professores e alunos têm perspectivas diferentes de apreciação dos mesmos aspectos; e (6) existe a necessidade de se realizar uma re-avaliação dos projetos da AD e da ADD para garantir a legitimidade técnica e política do processo junto à comunidade universitária.

Enfim, ainda existe muita resistência ao processo avaliativo exigindo ações organizadas dos dirigentes. Nesse sentido há grandes espaços a serem ocupados pela CAEn, para que consiga atingir seu objetivo de instituir a cultura da avaliação na UFSC, que aliás, parece não existir nos diversos cursos analisados, pois a participação continuada, durante todos os anos analisados, foi detectada apenas em poucas disciplinas.

Por outro lado, o objetivo principal da avaliação seria o de identificar valores muito além dos dados objetivos e promover suporte às decisões com vistas à melhoria contínua da Instituição. Isto exige que a AD e a ADD sejam percebidas no contexto da avaliação de forma orgânica e articulada com os demais sub-projetos do PAIUFSC, de forma a se contemplar o princípio da globalidade.

A esta avaliação interna global deve-se acrescentar a avaliação externa e, em seguida uma re-avaliação, para se ter a possibilidade de confrontar os dados da esfera interna com os dados da avaliação realizada por membros externos. Se faz necessário produzir uma síntese não só sobre os dados colhidos nas avaliações, mas também sobre os encaminhamentos indicados para a melhoria da qualidade na Universidade e no próprio processo de avaliação. Desta forma, será possível construir um processo contínuo de transformação e aperfeiçoamento.

Recomenda-se, por último, que sejam criados núcleos de avaliação nas unidades acadêmicas, com o apoio da CAEn, para haver uma maior descentralização dos processos avaliativos e um maior envolvimento da comunidade acadêmica.

Para concluir, empresta-se uma frase de Dias Sobrinho:

A avaliação institucional, além de ser um assunto complicado tecnicamente, é politicamente muito sensível e delicado, dadas as suas grandes e importantes implicações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHUMADA ACEVEDO, P. **Evaluación de la eficiencia docente: aproximaciones, indicadores, concordancias, procedimientos.** Valparaíso : Universidad Católica de Valparaíso, 1992.
- AQUILAR, J. M., ANDER-EGG, E.. **Avaliação de serviços e programas sociais.** Petrópolis (RJ) : Vozes, 1994.
- BALZAN, N. C. A voz do estudante - sua contribuição para a deflagração de um processo de Avaliação Institucional. In: BALZAN, N. C., DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências.** São Paulo : Cortez, 1995. p. 115-47.
- BALZAN, N. C., DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências.** São Paulo : Cortez, 1995.
- BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, SP, v.3, n. 4, p. 37-50, dez. 1998.
- BELLONI, I. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 5-14, dez. 1996.
- BIELSCHOSKI, C. E. Avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a metodologia. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 29-32, jul. 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1.
- BRASIL. MEC. COMISSÃO NACIONAL PARA REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Uma Nova Política para a Educação Superior: relatório final.** Brasília, 1985.
- BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB.** 1994. 111 p.

- BRUNNER, J. J. Avaliação y financiamiento de la educación superior en America Latina: bases para um novo contrato social. In: CINDA. **Acreditación universitaria en America Latina**. Santiago de Chile, 1993.
- CAHN, S. M. **Saints and scamps: ethics in academia**. Lanham, Maryland (USA) : Rowman & Littlefield Publishers, 1994.
- CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.
- CASTRO, C. M. E quem avalia os professores? **Dois pontos**, Belo Horizonte, v. 2, n. 13, p. 12-13, ago. 1992.
- COÊLHO, I. M. A avaliação institucional na universidade pública. **Avaliação**, Campinas, SP, v.2, n. 3, p. 43-51, set. 1997.
- COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. **Modernización educativa: lineamentos generales y estrategia para evaluar la educación superior**. México : [s. n.], 1990.
- DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 7. ed. Campinas, SP : Papirus, 1998.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 3, n. 4, p. 29-35, dez. 1998a.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. In: BALZAN, N. C., DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo : Cortez, 1995a. p. 53-86.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: a experiência da UNICAMP - condições, princípios, processo. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 1, 1994, Campinas, SP. **Anais ...** Campinas, SP : UNICAMP/FE/GEPES, 1995. p. 43-57.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases In: SGUISSARDI, V., org. **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas, SP : Autores Associados, 1997. P.71-89.
- DIAS SOBRINHO, J. Funcionamento e modos sociais da avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 65-76, jun. 1998.
- DRESSEL, P. L. **Handbook of academic evaluation**. San Francisco : Jossey-Bass, 1978.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. ver. e aum. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.
- FLEURI, R. M. **Educar para quê?: contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 7. ed. rev. São Paulo : Cortez, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1975.

FREITAS, I. M. A. C. **Avaliação da educação superior: fatores técnicos e políticos em universidades públicas brasileiras**. Florianópolis : UFSC, 1995. 226 p. Dissertação de mestrado em administração.

GARDINER, L. F. **Assessment and evaluation: knowing and judging result**. In: STARK, J. S., THOMAS, A. (Eds.). **Assessment program evaluation**. USA-MA : Ashe Reader Series, 1994. p. 65-78.

GIANNOTTI, J. A. Aspectos políticos da avaliação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 3, 1992. **O papel da avaliação na gestão universitária**. Anais ... Natal : UFRN ; Ed. Universitária, 1993. p. 35-41.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo : Atlas, 1996.

GRILLO, A. N. **Desenvolvimento de pessoal nas universidades: em busca da qualidade do ensino superior**. Florianópolis : Insular, 1996.

HAMMONS, J. **Faculty development: a necessary corollary to faculty evaluation**. New directions for community colleges, San Francisco, Ca., USA, : Jossey Bass, n. 41, p. 75-82, mar. 1983.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 24. ed. Porto Alegre : Mediação, 1998.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **The program evaluation standards**. 2. ed. Thousand Oaks, CA : Sage, 1994.

LEITE, D. Avaliação e tensões Estado, universidade e sociedade na América Latina. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 7-17, mar. 1997.

LUDKE, H. A. Uma introdução ao desenvolvimento de recursos metodológicos em avaliação. **Avaliação**, Belém, n. 0, p. 67-73, jun. 1989.

MADAUS, G. F., SCRIVEN, M., STUFFLEBEAM, D. L. **Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation**. MA, USA : Kluwer-Nijhoff Publishing, 1983.

MILLER, R. Appraising institutional performance. In: PETERSON, J. P. **Improving academic management**. San Francisco : Jossey-Bass, 1979.

MILLER, R. **Evaluating faculty for promotion and tenure**. San Francisco : Jossey-Bass, 1987.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo : EPU, 1986.

- MONTEIRO, L. A. dos S. Tópicos especiais em administração de instituições de ensino superior. In: **Eficiência produtiva de instituições de ensino superior: curso de curta duração, módulo I.** Florianópolis : UFSC, 1998. 57 p.
- MORETTI, M. T. A avaliação institucional na Universidade Federal de Santa Catarina. In: In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 1, 1994, Campinas, SP. **Anais ...** Campinas, SP : UNICAMP/FE/GEPES, 1995. p. 73-87.
- NADEAU, G. G. La evaluación de la enseñanza por los estudiantes. **Studia Paedagogica**, Salamanca, n. 20, p. 15-19, ene./dic. 1988.
- PAUL, Jean-Jacques, RIBEIRO, Z., PILATTI, O. As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico. In: DURHAM, E. R., SCHWARTZMAN, S., Orgs. **Avaliação do ensino superior.** São Paulo : EDUSP, 1992.
- RISTOFF, D. I. Princípios do programa de avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 47-53, jul. 1996.
- RISTOFF, D. I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior.** Florianópolis : Insular, 1999.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. Especificidade da universidade: implicações para a avaliação institucional. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 1, 1994, Campinas, SP. **Anais ...** Campinas, SP : UNICAMP/FE/GEPES, 1995. p. 3-18.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1988.
- SCHWARTZMAN, J. Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras. In: Sguissardi, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior.** Campinas, SP : Autores Associados, 1997. p. 149-75.
- SCHWARTZMAN, S. Funções e metodologias de avaliação do ensino superior. **Avaliação**, Belém, n. 0, p. 13-53, jun. 1989.
- SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior.** Campinas, SP : Autores Associados, 1997. p. 41-70.
- SOUSA, E. C. B. M. de, SOUSA, E. M. de. Avaliação de instituições de ensino superior: o caso do Brasil e de outros países. In: STARK, J. S., SOUSA, E. C. B. M. de, SOUSA, E. M. de. **Avaliação em instituições de ensino superior.** Brasília : Universidade de Brasília, 1998. p.63-109. Curso de Especialização em Avaliação a Distância, v. 6.
- STUFFLEBEAM, D. L. A depth study of the evaluation requirement. **Theory in practice**, n. 5, p. 121-134, jun. 1966.

STUFFLEBEAM, D. L. *et al.* **Educational evaluation: decision making.** Itasca, Illinois : F. E. Peacock Publishers, 1974.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Tradução de Leonel Vallandro. 10. ed. Rio de Janeiro : Globo, c1949.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Avaliação institucional da Universidade Federal de Santa Catarina - PAIUFSC: o projeto.** Florianópolis :UFSC, 1994.

UNIVERSIDADE Federal de Santa Catarina - UFSC. 1999. Endereço eletrônico: <http://www.ufsc.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Catálogo dos cursos de graduação: 1998.** Florianópolis : Imprensa Universitária, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. CAEn. **Relatório da avaliação de disciplinas, desempenho docente e condições de infra-estrutura: comentários adicionais.** Florianópolis :UFSC/CAEn, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. CAEn. **Relatório da avaliação de disciplinas, desempenho docente e condições de infra-estrutura: comentários adicionais.** Florianópolis :UFSC/CAEn, 1998.

VAHL, T. R. Modelos de avaliação e estratégias de aplicação nas universidades brasileiras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 3, 1992. **O papel da avaliação na gestão universitária.** Anais ... Natal : UFRN ; Ed. Universitária, 1993. p. 215-35.

VILLARREAL GUTIÉRREZ, M. E. Evaluación universitaria: evaluación de catedráticos. **Universidades,** México, p. 77-103, 1990.

WORTHEN, B. R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais. In: GOLDBERG, M. A. A., SOUZA, C. P. de (Orgs.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios.** São Paulo : EPU, 1982.

ANEXOS

Anexo I – Estrutura do questionário da auto-avaliação docente (AD),
utilizado no período de 1994 a 1996

		SIM	PRATICAMENTE SIM	NÃO	PRATICAMENTE NÃO
Sobre o plano de ensino					
1-O Plano de Ensino (objetivos, conteúdo, metodologia, forma de avaliação, cronograma, bibliografia) foi apresentado em classe no início do período letivo?	1				
2-Cópia do Plano de Ensino foi entregue a cada um dos alunos?	2				
3-O Plano de Ensino foi discutido com os alunos?	3				
4-O Plano de Ensino foi alterado após discussão com os alunos?	4				
5-Sentiu dificuldades na elaboração do Plano de Ensino? (Se sim, liste-as na folha de Observações)	5				
6-Foi possível cumprir o Plano de Ensino da disciplina? (Se não, justifique na folha de Observações)	6				
Sobre a disciplina					
7-Articulou esta disciplina com as demais do curso?	7				
8-O conteúdo ministrado possibilitou o alcance dos objetivos estabelecidos para esta disciplina?	8				
9-Sentiu dificuldades na preparação das aulas desta disciplina? (Se sim, indique-os na folha de Observações)	9				
10-O número de aulas foi adequado ao conteúdo desta disciplina?	10				
11-Considera esta disciplina importante no currículo deste curso?	11				
12-Procurou adaptar o conteúdo desta disciplina as especificidades deste curso?	12				
13-Gostaria de ministrar esta disciplina outra vez? (Se não, comente na folha de Observações)	13				
Sobre o desempenho docente					
14-Conseguiu criar um clima favorável a participação dos alunos em sala de aula?	14				
15-Comunicou aos alunos o seu horário de atendimento extraclasse?	15				
16-Os alunos o procuraram para tal atendimento?	16				
17-Conseguiu situar esta disciplina num contexto mais amplo (histórico, social, político, científico)?	17				
18-Conseguiu se manter atualizado com relação ao conteúdo desta disciplina? (Se não, comente na folha de Observações)	18				
19-Conseguiu "mostrar" a importância desta disciplina na formação dos alunos?	19				
20-Os procedimentos didáticos adotados (aulas expositivas, trabalhos práticos, estudos em grupo, outros) favoreceram o desempenho dos alunos	20				
21-Avaliou positivamente seu desempenho docente nesta disciplina?	21				
22-Os estudos em grupos, outros) favoreceram o seu desempenho?	16				
Sobre a avaliação da disciplina					
22-Deixou claro para os alunos quais seriam as regras da avaliação para a disciplina? na disciplina?	22				
23-O nível de exigência das avaliações foi compatível com o nível de exigência das atividades desenvolvidas no decorrer das aulas?	23				
24-Divulgou o resultado da avaliação antes de submeter os alunos a uma avaliação subsequente?	24				
25-Discutiu com os alunos os resultados de cada avaliação?	25				
26-Aproveitou a avaliação como uma etapa do processo de ensino-aprendizagem?	26				
27-O resultado das avaliações refletiu o efetivo desempenho dos alunos?	27				
Sobre o aluno					
28-Os alunos estavam preparados para esta disciplina?	28				
29-Os alunos desta turma faziam as tarefas recomendadas?	29				
30-Incentivou os alunos a participar de atividades extraclasse (congressos, conferências, palestras, seminários, projetos, iniciação científica, outros)?	30				
Sobre a Infra-estrutura					
31-A biblioteca (central e/ou setorial) atendeu as suas necessidades para esta disciplina?	31				
32- A biblioteca (central e/ou setorial) atendeu as necessidades dos alunos com relação a esta disciplina?	32				
33-As condições materiais (laboratórios, oficinas, saídas de campo, visitas, viagens de estudo, papel, reprodução de textos e exercícios, outras) necessárias para a aplicação prática dos conteúdos desta disciplina estiveram disponíveis?	33				
34-O ambiente físico disponível para ministração desta disciplina foi adequado?	34				

Fonte: Questionário do professor do Programa de Avaliação Institucional da UFSC - 1994-1996

Anexo II – Questionário de coleta de dados da avaliação do docente pelo discente (ADD), utilizado no período de 1994 a 1996

	SIM	PRATICAMENTE SIM	NÃO	PRATICAMENTE NÃO
Sobre o plano de ensino				
1-O Professor apresentou à classe o Plano de Ensino desta disciplina? Se NÃO, passe ao bloco de questões “SOBRE A DISCIPLINA”. Se SIM, assinale quais aspectos constavam deste Plano	1			
1.1-Objetivos da disciplina	1.1			
1.2-Conteúdo a ser desenvolvido (lista de tópicos, detalhamento do programa)	1.2			
1.3-Metodologia de ensino utilizada (atividades do professor e dos alunos)	1.3			
1.4-Formas de avaliação (testes, provas, trabalhos, relatórios, e/ou outros)	1.4			
1.5-Cronograma de avaliação (data e número de avaliações)	1.5			
1.6-Bibliografia (livros, revistas, jornais, artigos ou outros)	1.6			
Sobre a disciplina				
2-Ficaram claros para você os objetivos da disciplina?	2			
3-O conteúdo ministrado possibilitou o alcance dos objetivos?	3			
4-Você percebeu a ligação desta disciplina com as demais do curso?	4			
5-A organização dos conteúdos da disciplina favoreceu a aprendizagem?	5			
6-O número de aulas foi suficiente para o cumprimento das atividades previstas para esta disciplina?	6			
7-A bibliografia indicada facilitou a compreensão dos conteúdos?	7			
8-Você gostou de ter feito esta disciplina?	8			
Sobre o desempenho docente				
9-O professor foi claro na apresentação dos conteúdos da disciplina?	9			
10-A atitude do professor encorajou os alunos a fazer perguntas durante as aulas?	10			
11-O professor mostrou segurança nas respostas aos questionamentos em aula?	11			
12-O professor conseguiu criar um clima favorável a sua participação nas aulas?	12			
13-O professor esteve disponível para atendimento extraclasse nos horários combinados?	13			
14-O professor teve preocupação de relacionar esta disciplina com as demais disciplinas do curso?	14			
15-Houve empenho do professor em situar esta disciplina num contexto mais amplo (histórico, social, político, científico)?	15			
16-Os procedimentos didáticos adotados pelo professor (aulas expositivas, trabalhos práticos, estudos em grupos, outros) favoreceram o seu desempenho?	16			
17-As aulas ministradas lhe pareceram bem preparadas?	17			
18-O professor procurou convencê-lo da importância desta disciplina para a sua formação?	18			
19-O plano ensino foi cumprido?	19			
20-O professor foi assíduo?	20			
21-O professor foi pontual?	21			
22-Você gostaria de cursar outra disciplina com este professor?	22			
Sobre a avaliação				
23-O resultado das avaliações a que você foi submetido lhe pareceu corresponder ao seu desempenho na disciplina?	23			
24-O nível de exigência das avaliações esteve compatível com o nível de exigência das atividades desenvolvidas no decorrer das aulas?	24			
25-Antes de submeter os alunos a novas avaliações, o professor divulgava o resultado das avaliações anteriores?	25			
26-Depois a realização das avaliações, o professor discutia os resultados em classe?	26			
27-Estavam claras para você as “regras do jogo” com relação à avaliação nesta disciplina?	27			
Sobre o aluno				
28-Você possuía os conhecimentos necessários para acompanhar esta disciplina (formação anterior à universidade, sequência curricular, pré-requisitos, outros)?	28			
29-Você realizou as atividades recomendadas pelo professor ao longo do semestre?	29			
30-Você procurou o professor fora do horário de aula?	30			
31-Você participou de atividades extraclasse (congressos, conferências, palestras, seminários, projetos, iniciação científica, outros)?	31			
Sobre as condições da UFSC				
32-A biblioteca (central ou setorial) atendeu as suas necessidades face a esta disciplina?	32			
33-As condições materiais (laboratórios, listas de exercícios, saídas de campo, visitas, viagens de estudo, outras) oferecidas para a aplicação prática dos conteúdos ministrados nesta disciplina foram adequadas?	33			
34-O ambiente físico em que esta disciplina foi ministrada estava adequado (iluminação, nível de ruído, acomodação)?	34			

Fonte: Questionário do Aluno do Programa de Avaliação Institucional da UFSC - 1994-1996

Anexo III – Questionário de coleta de dados da auto-avaliação docente (AD), utilizado no período de 1997 a 1998

		SIM	PRATICAMENTE SIM	NÃO	PRATICAMENTE NÃO	NÃO SE APLICA
Em relação a disciplina:						
1-O plano de Ensino foi apresentado à turma no início do semestre ?	1					
2-A disciplina esteve articulada com as demais do curso?	2					
3-Procureu adaptar o conteúdo desta disciplina às especificidades deste curso?	3					
4-O tamanho da turma esteve adequado às especificidades da disciplina?	4					
5-As avaliações favoreceram o processo de ensino-aprendizagem?	5					
6-O resultado das avaliações refletiu o efetivo desempenho dos alunos?	6					
7-Você discutiu conteúdos e problemas da disciplina com colegas?	7					
8-Foi possível cumprir o Plano de Ensino na disciplina?	8					
Em relação ao desempenho docente:						
9-Conseguiu criar nas aulas um clima favorável à participação dos alunos?	9					
10-Os alunos o procuraram para atendimento extra-classe?	10					
11-Conseguiu se manter atualizado em relação ao conteúdo desta disciplina?	11					
12-Suas atividades de ensino se relacionaram com as atividades de pesquisa e extensão?	12					
13-Os procedimentos didáticos adotados favoreceram o desempenho do aluno?	13					
Em relação ao desempenho do aluno:						
14-Os alunos estavam motivados para estudar e aprender?	14					
15-Os alunos estavam preparados para esta disciplina?	15					
16-Os alunos se comunicaram escrita e oralmente de forma correta?	16					
17-Os alunos fizeram as tarefas recomendadas?	17					
Em relação às condições da UFSC:						
18-A biblioteca atendeu às suas necessidades para esta disciplina?	18					
19- A biblioteca atendeu às necessidades dos alunos em relação à esta disciplina?	19					
20-O ambiente físico disponível para a ministração desta disciplina foi adequado?	20					
21-O departamento forneceu material necessário (papel, reprodução de textos...) para ministrar a disciplina?	21					
22-Recursos audiovisuais, internet e outros estiveram disponíveis para uso na disciplina?	22					
23-Existe no Departamento local adequado para a preparação de aulas, atendimento de alunos, etc?	23					
24-O Departamento prestigiou as atividades de Ensino de Graduação?	24					
25-O Presidente do Colegiado do Curso prestou a orientação adequada quando solicitada?	25					
26-O atendimento (pontualidade, atenção, eficiência) na secretaria do Curso e do Departamento foi satisfatória?	26					
Caso a disciplina avaliada seja de laboratório, favor responder também às questões abaixo:						
27-As condições gerais do laboratório foram boas?	27					
28-Os equipamentos e materiais foram suficientes para a realização das práticas previstas?	28					
29-O número de horas-aula práticas na disciplina foi suficiente?	29					
30-As condições de segurança do laboratório foram adequadas à realização das práticas	30					

Fonte: Questionário do professor do Programa de Avaliação Institucional da UFSC – 1997-1998

Anexo IV – Questionário de coleta de dados da avaliação do docente pelo discente (ADD), utilizado no período de 1997 a 1998

	SEM	PRATICAMENTE SEM	NÃO	PRATICAMENTE NÃO	NÃO SE APLICA
Em relação à disciplina:					
1- O professor apresentou à turma o Plano de Ensino da disciplina?	1				
2- A organização dos conteúdos da disciplina favoreceu a aprendizagem?	2				
3-O Plano de Ensino incluía atividades de pesquisa, participação em palestras, seminários, congressos...?	3				
4-A bibliografia apresentada foi adequada?	4				
5-Você percebeu a importância desta disciplina para o Curso?	5				
6-O nível de exigência das avaliações esteve compatível com as atividades desenvolvidas no decorrer das aulas?	6				
7-O plano de Ensino foi cumprido?	7				
Em relação ao desempenho do aluno:					
8-Você possuía os conhecimentos necessários (formação anterior à Universidade, pré-requisitos e outros) para acompanhar esta disciplina?	8				
9-Você realizou as atividades recomendadas pelo Professor ao longo do semestre?	9				
10-Você considera que seu tempo disponível para estudo foi suficiente para o bom acompanhamento da disciplina?	10				
11-Você participou das atividades extra-classe (congressos, palestras, projetos, iniciação científica)?	11				
12-Você foi exigido para se comunicar escrita e oralmente de forma correta?	12				
13-A aprendizagem adquirida na disciplina foi satisfatória?	13				
14-De modo geral, você gostou de ter cursado esta disciplina?	14				
Em relação as condições da UFSC:					
15-Ambiente físico (salas de aula, laboratórios e outros) em que a disciplina foi ministrada estava adequado?	15				
16-A sala de aula estava limpa e arrumada?	16				
17-A biblioteca (central ou setorial) atendeu às suas necessidades face a esta disciplina?	17				
18- O tamanho da turma esteve adequado às especificidades teóricas e metodológicas da disciplina?	18				
19-Os recursos especiais de informática, internet, salas de vídeo e outros foram utilizados nesta disciplina durante o semestre ?	19				
20-O atendimento aos alunos (pontualidade, atenção, eficiência) na secretaria do Colegiado do Curso foi satisfatório?	20				
21-O atendimento aos alunos (pontualidade, atenção, eficiência) na secretaria do Departamento foi satisfatório?	21				
22-O Presidente do Colegiado do Curso prestou a orientação adequada quando solicitada?	22				
Em relação ao desempenho docente:					
23-As aulas lhe pareceram bem preparadas?	23				
24-O Professor demonstrou domínio de conteúdo?	24				
25-O Professor demonstrou clareza e objetividade na exposição e explicação da matéria?	25				
26-O Professor utilizou procedimentos didáticos (aulas expositivas, trabalhos práticos ou em grupo e outros) adequados para a disciplina?	26				
27-O Professor incentivou ou instrumentalizou, de alguma forma, a pesquisa através dos conteúdos da disciplina?	27				
28-O Professor foi pontual (cumprir seus horários e compromissos)?	28				
29-O Professor conseguiu criar nas aulas um clima favorável à participação dos alunos?	29				
30-O Professor relacionou o conteúdo da disciplina com possíveis aplicações práticas ou profissionais?	30				
31-O Professor esteve disponível para atendimento extra-classe nos horários combinados?	31				
32-Antes de realizar nova avaliação, o Professor divulgava o resultado da avaliação anterior?	32				
33-Depois a realização das avaliações, o Professor discutia o resultado em classe e/ou individualmente?	33				
Caso a disciplina avaliada seja de laboratório, favor responder também às questões abaixo:					
34-Ficaram claros os objetivos das aulas práticas?	34				
35-O número de horas-aulas práticas na disciplina foi suficiente?	35				
36-O Professor apresentou as normas de segurança para o trabalho no laboratório?	36				
37-O Professor esteve presente nas atividades práticas desenvolvidas no laboratório?	37				
38-As aulas práticas lhe ajudaram na compreensão dos conteúdos teóricos?	38				
39-As condições gerais de funcionamento do laboratório foram boas?	39				
40-Os equipamentos e materiais foram suficientes para a realização das práticas previstas?	40				
41-As condições de segurança do laboratório foram adequadas à realização das práticas?	41				

Fonte: Questionário do aluno do Programa de Avaliação Institucional da UFSC – 1997-1998

Anexo V – Percentual médio do número de turmas que participaram da AD e da ADD – 1994-1998

CURSO	Nº TURMAS AD	Nº TURMAS ADD	Nº TURMAS AD/ADD
Agronomia	41,03	46,55	36,38
Ciências Biológicas	47,64	49,90	40,28
Ciências Econômicas	64,67	72,11	61,78
Engenharia Elétrica	35,20	40,94	33,69
Farmácia	37,64	41,92	34,85
Letras	51,28	65,47	48,94
Matemática	57,41	70,89	54,18
Pedagogia	44,95	57,57	42,89

Anexo VI – Percentual médio de abstenções da AD e da ADD – 1994-1998

CURSO	AD	ADD
Agronomia	2,34	2,43
Ciências Biológicas	1,12	1,96
Ciências Econômicas	6,97	2,94
Engenharia Elétrica	2,69	2,04
Farmácia	4,70	1,97
Letras	9,43	2,45
Matemática	11,30	1,55
Pedagogia	2,62	1,88

Anexo VII – Alunos efetivamente matriculados no segundo semestre dos anos de 1994 a 1998

CURSOS	Número de matrículas		
	1994-1996	1997-1998	Total
Agronomia	984	687	1.671
Ciências Biológicas	650	483	1.133
Ciências Econômicas	2.112	1.577	3.689
Engenharia Elétrica	1.422	971	2.393
Farmácia	1.646	1.198	2.844
Letras	1.918	1.649	3.567
Matemática	482	539	1.021
Pedagogia	1.056	750	1.806
Total	10.270	7.854	18.124

Fonte: SIA/UFSC

Anexo VIII – Número de professores do segundo semestre dos anos de 1995, 1997 e 1998

CURSOS	Número de professores			
	1995	1997	1998	Total
Agronomia	66	62	75	203
Ciências Biológicas	68	59	67	194
Ciências Econômicas	84	63	76	223
Engenharia Elétrica	82	71	82	235
Farmácia	173	157	170	500
Letras	108	119	139	366
Matemática	59	44	59	162
Pedagogia	53	39	48	140
Total	693	614	716	2.023

Fonte: SIA/UFSC